

The Effect of the Level of Positive and Negative Thinking on the Memory Processes among Kuwait University Students in the Light of some Variables

***Abd- Elmottaleb Abd- Elkader
Soud Al-Ghanim***

Abstract: The main aim of present study is to explore the effect of the level of positive and negative thinking on the memory processes among Kuwait University students in the light of some variables. The study also seeks to examine the differences between the scores of the experimental group and the control group across the variables under study. Moreover the current study attempts to determine the best predictors of positive and negative thinking among the study variables. The final sample comprised (160) male and female students from Kuwait university, whose ages ranged between (19-36yrs) with ($M = 23.9\text{yrs}$, $SD = 5.2\text{yrs}$). This study included the following tools: a) The scale of positive and negative thinking; b) The scale of memory processes; c) the achievement test of psychology. The consistency and reliability of these scales have been previously measured. The study clearly showed that: 1) There was a significant difference between the experimental group and the control group in memory processes and academic achievement, in favor of the experimental group; 2) There was a significant statistical difference on positive and negative thinking attributed to gender, in favor of males; 3) There was a significant statistical difference on positive and negative thinking attributed to the type of college, in favor of the college of Sharia and the college of Arts; 4) There was a significant statistical difference on positive and negative thinking attributed to the interaction between the type of college and gender, in favor of male students of the college of Sharia and the college of Arts; 5) There was no significant statistical differences on memory processes attributed to gender, nor were there any significant statistical differences on memory processes attributed to the type of college; 6) There was a significant statistical difference on memory processes attributed to the interaction between the type of college and gender, in favor of male students of the college of Sharia and the college of Arts; and 7) The academic achievement turned out to be a strong predictor of both positive and negative thinking.

Keywords: Positive Thinking, Memory Processes, Academic Achievement.

أثر مستوى التفكير الإيجابي والسلبي في عمليات الذاكرة لدى طلاب جامعة الكويت في ضوء بعض المتغيرات

عبدالمطلب عبدالقادر(*)

سعود الغانم(**)

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى تعرف أثر مستوى التفكير الإيجابي والسلبي في عمليات الذاكرة لدى طلاب جامعة الكويت في ضوء بعض المتغيرات، وتتكون عينة الدراسة النهائية من (160) طالباً وطالبة من جامعة الكويت، متوسط أعمارهم (23,9) عاماً بانحراف معياري قدره (5,2) أعوام، وهم: (96) طالباً، و(64) طالبة. اشتملت أدوات الدراسة على المقاييس الآتية: مقياس التفكير الإيجابي والسلبي، ومقياس عمليات الذاكرة، واختبار تحصيلي لمقرر علم النفس، وتم تقدير الثبات والصدق لكل مقياس. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، هي: توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في عمليات الذاكرة والتحصيل الأكاديمي لمقرر علم النفس تجاه المجموعة التجريبية، يوجد أثر دال إحصائياً لمتغير النوع في تكوين مستوى التفكير الإيجابي والسلبي وذلك تجاه الذكور، يوجد أثر دال إحصائياً لمتغير التخصص الدراسي في تكوين مستوى التفكير الإيجابي والسلبي وذلك تجاه طلاب كليتي الشريعة والآداب، يوجد أثر دال إحصائياً للتفاعل بين النوع ومتغير التخصص الدراسي في تكوين مستوى التفكير الإيجابي والسلبي وذلك تجاه طلاب كليتي الشريعة والآداب، لا يوجد أثر لمتغير النوع ومتغير التخصص الدراسي في تكوين عمليات الذاكرة، بينما يوجد أثر دال إحصائياً للتفاعل بين النوع ومتغير التخصص الدراسي في تكوين عمليات الذاكرة وذلك تجاه طلاب كليتي الشريعة والآداب، وتساهم عمليات الذاكرة والتحصيل الأكاديمي في التنبؤ بمستوى التفكير الإيجابي والسلبي لدى عينة الدراسة الكلية؛ إذ يعدّ التحصيل الأكاديمي لمقرر علم النفس منبئاً قوياً بالتفكير الإيجابي والسلبي.

المصطلحات الأساسية: التفكير الإيجابي والسلبي، وعمليات الذاكرة، والتحصيل الأكاديمي.

(*) باحث متفرغ، جمهورية مصر العربية.

(**) أستاذ مساعد، قسم علم النفس، جامعة الكويت. E-mail: soud.alganem@gmail.com

مقدمة:

نشأ علم النفس الإيجابي بوصفه مجالاً من مجالات علم النفس الذي يهتم بالقدرات والقوى الإيجابية داخل الفرد وتأثيرها على صحته النفسية، ونتيجة لتأثير القدرات الإيجابية للفرد على صحته النفسية ومنها التفكير الإيجابي والسلبي (Seligman & Csikszentmihalyi, 2010). ويعد مفهوم التفكير الإيجابي من المفاهيم التي اهتم بها كثير من الباحثين، وقد استقي من خلال عدد من المفاهيم المختلفة، منها التفكير البنائي الذي قدمته النظرية البنائية، وهو يهتم باكتساب مهارات نفسية لمواجهة المشكلات التي يتعرض لها الفرد، ومنها التفكير الإيجابي الذي قدمه سوليفان والذي يهتم بزيادة انتباه الفرد وتفكيره للوصول إلى حل المشكلات والجوانب التي تؤدي إلى تحديد المشكلة وحلها.

ويعزز التفكير الإيجابي الأداء في أي عمل، ويدعم الثقة بالنفس ويحافظ على التخطيط الصحيح لمستقبل أفضل (Murphy, 2010). ويساعد في إحداث التغيير باستخدام إستراتيجيات معينة، من مثل: تغيير الماضي، والمثل العليا، ورؤية الأشياء من وجهة نظر الشخص الآخر، والتقييم الداخلي لتجارب الحياة (Johnson, 2002). ويجب أن تهتم المدارس والجامعات بتدريب الطلاب والطالبات على آلية التفكير الإيجابي ومهاراته حتى يتقنوا هذا النمط من التفكير.

ويؤدي التفكير السلبي لدى الطلاب والطالبات إلى ضعف مهارات التواصل الاجتماعي بشكل يؤدي إلى سوء فهم الأفراد بعضهم لبعض، والتوجس من الآخر، والتشكك فيه، والتعالي عليه، والرغبة في إقصائه، وعدم تقبل الاختلاف، فضلاً عن شيوع العدوانية والتحيز، وعدم التعاطف، وضعف الرقابة الذاتية، وتشوه الضمير؛ مما يدفع هؤلاء الطلاب والطالبات إلى التعامل مع الآخرين بصورة عدوانية؛ مما يقلل من شعورهم بالسعادة. والشعور بالانفعالات الإيجابية والسعادة مهم؛ ليس لأنه ممتع في حد ذاته، ولكن لأنه يسبب تعاملًا أفضل مع الحياة؛ فتنمية انفعالات إيجابية أكثر في حياتنا سيبيّن الصداقات والحب والصحة الجسمية بصورة أفضل ويحقق إنجازاً أكبر؛ مما ينعكس ذلك على التعامل الجيد مع البيئة (Seligman et al., 2005). وعلى الرغم من أن دراسة أيريز (Ayres, 2002) بينت عدم وجود علاقة بين التفكير السلبي والقدرة على الاحتفاظ العالي أو المنخفض، فإن التفكير وغيره من العمليات العقلية المعرفية مثل الإدراك، والوعي، وحل المشكلات تتأثر وتؤثر في عمليات الذاكرة.

ومن الموضوعات التي تتناولها هذه الدراسة عمليات الذاكرة؛ حيث يتفق معظم علماء النفس المعرفي على أن للذاكرة البشرية ثلاثة مكونات رئيسية، هي: الذاكرة الحسية، والذاكرة العاملة (قصيرة الأمد)، والذاكرة طويلة الأمد (Ormrod, 1995). ونجد أن الذاكرة تعمل بسرعة وبطريقة آلية؛ فالإدراك، والوعي، والتعلم، وحل المشكلات كل ذلك يستلزم القدرة على تخزين المعلومات، فالإدراك والوعي يعتمدان غالباً على المقارنة بين الحاضر والماضي، والتعلم يتطلب اكتساب العادات أو معلومات جديدة، والتحدث يتطلب تذكر الكلمات وقليلاً من قواعد اللغة، ويعتمد حل المشكلات على حفظ سلسلة من الأفكار، حتى الأنشطة التي تعد عادة أنشطة غير عقلية كالتخاطب مع أحد الناس وغسل الأطباق، تعتمد أيضاً على القدرة على التذكر، وفي الواقع كل ما يفعله الناس تقريباً يعتمد على الذاكرة (العدل، 2004).

وتوجد علاقة بين متغيرات الدراسة الحالية؛ حيث يعتبر التفكير عملية عقلية معرفية وجدانية تبنى وتؤسس على محصلة من العمليات النفسية والعقلية كالإدراك والإحساس والتحصيل والتذكر والتمييز والتعميم والمقارنة والاستدلال والتحليل، ومن ثم يأتي التفكير على قمة هذه العمليات العقلية والنفسية؛ وذلك للدور الكبير الذي يؤديه في حل المشكلات والمسائل الرياضية وغيرها، حتى إنه لا يمكن الاستغناء عنه في عمليات اكتساب المعرفة وحل المشكلات، ومن ثم فإن التفكير الإيجابي يؤثر على تقدم الطلبة؛ فهو وسيلة لإكسابهم مهارات التعلم بسرعة وسهولة، ويعطي فرصة لتعلم المهارات العقلية في أي مرحلة عمرية، كما يساعد على حل كثير من المشكلات وتجنب كثير من الأخطاء التي يتعرض لها الفرد (بركات، 2006). ونستطيع من خلال التفكير الإيجابي الحفاظ على التوازن العقلي السليم والتعامل مع مختلف المشكلات مع التركيز على الجانب الإيجابي في أي مشكلة، بدلاً من التركيز على السلبية (Peiffer, 2002). كما توجد علاقة بين عمليات الذاكرة والتحصيل الأكاديمي؛ فالتحصيل الأكاديمي يعتمد على التعلم الذي بدوره يعتمد على الذاكرة، فإذا لم يتم تذكر شيء من الخبرة السابقة فلا يمكن تعلم أي شيء، والتعلم يحدث تغييرات تركيبية بنائية في المخ، وهذه التغييرات يحتفظ المخ بها أو تُستبقى على الأقل لفترة محدودة من الزمن، ثم تكشف عن نفسها فيما بعد بأن تؤدي بالإنسان إلى أن يسلك طريقة مغايرة عن تلك التي كان يسلكها قبل التعلم (الغزالي، 2011). فإذا كان التعلم يشير إلى حدوث تغييرات أو تعديلات تطراً على السلوك من جراء تأثير الخبرة السابقة المتعلمة والمكتسبة، فإن الذاكرة هي عملية

تثبت هذه التغييرات والتعديلات وحفظها وإبقائها جاهزة للاستخدام عند اللزوم (Kruger & Dunning, 1999). كما أن أي اضطراب في الذاكرة يمكن أن يؤدي إلى صعوبة في عملية التعلم وخاصة في مراحل الطفولة المبكرة وسنوات الدراسة، وإلى صعوبات في الحياة بشكل عام، ولهذا وجد أن الاهتمام والتركيز على موضوع الذاكرة ازداد بشكل لافت للنظر في السنوات الأخيرة لما ينتج عنها من صعوبات في التعلم (McNamara & Wong, 2003).

وتأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوعات التي تتناولها؛ إذ إن موضوع التفكير الإيجابي والسلبي وعمليات الذاكرة من الموضوعات المهمة في مجالات علم النفس المختلفة: التطبيقية منها والنظرية، وسنحاول من خلال هذه الدراسة أن نتعرف أثر مستوى التفكير الإيجابي والسلبي في عمليات الذاكرة لدى طلاب جامعة الكويت في ضوء بعض المتغيرات، وتعد الدراسات النفسية أو التربوية التجريبية منها والميدانية التي تناولت موضوع هذه الدراسة قليلة جداً على مستوى العالم العربي، ومن ثم أضحت الحاجة إلى مثل هذه الدراسة التي تبرز أهميتها من خلال ما أفرزته من نتائج وما انبثق عنها من توصيات تُعد إضافة جديدة إلى المكتبة العربية في المجالين التربوي والنفسي.

مشكلة الدراسة:

لاشك أن معرفة أثر مستوى التفكير الإيجابي والسلبي على عمليات الذاكرة لدى طلاب جامعة الكويت في ضوء بعض المتغيرات هي حاجة ملحة لخدمة البحث العلمي وإثراء الدراسات النفسية التجريبية؛ حيث جاءت فكرة هذه الدراسة لتقديم إطار نظري حول موضوعاتها ومهارات التفكير الإيجابي وعمليات الذاكرة لدى طلاب الجامعة وطالباتها حتى يستطيعوا مواكبة التسارع في حجم ونوعية المعلومات المتوافرة في حياتهم المعاصرة، وزيادة فعالية هذا التفكير ليصبحوا قادرين على متابعة التقدم التكنولوجي والثروة المعرفية الآخذة في الزيادة؛ بسبب المستجدات والتغيرات الطارئة على حياة الإنسان، وفي ضوء ما سبق تظهر الحاجة إلى إجراء مثل هذه الدراسة، ومن هنا يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما أثر مستوى التفكير الإيجابي والسلبي في عمليات الذاكرة لدى طلاب جامعة الكويت في ضوء بعض المتغيرات؟ وقد تفرعت منه خمسة تساؤلات فرعية على النحو الآتي:

- 1 - هل توجد فروق بين المجموعة التجريبية (نوي التفكير الإيجابي) والمجموعة الضابطة (نوي التفكير السلبي) في عمليات الذاكرة؟
- 2 - هل توجد فروق بين المجموعة التجريبية (نوي التفكير الإيجابي) والمجموعة الضابطة (نوي التفكير السلبي) في التحصيل الأكاديمي لمقرر علم النفس؟
- 3 - هل يوجد أثر لمتغير النوع ومتغير التخصص الدراسي والتفاعل بينهما في تكوين مستوى التفكير الإيجابي والسلبي؟
- 4 - هل يوجد أثر لمتغير النوع ومتغير التخصص الدراسي والتفاعل بينهما في تكوين عمليات الذاكرة؟
- 5 - هل تسهم كل من عمليات الذاكرة والتحصيل الأكاديمي لمقرر علم النفس في التنبؤ بمستوى التفكير الإيجابي والسلبي لدى عينة الدراسة الكلية؟

أهمية الدراسة ومبرراتها:

من خلال مراجعة الدراسات والبحوث التي تتناول التفكير الإيجابي والسلبي وعمليات الذاكرة وجد أنها قليلة جداً على مستوى العالم العربي؛ ومن ثم فإن الأمر يقتضي إجراء مزيد من الدراسات والبحوث الميدانية والتجريبية في هذا المجال، ولذلك فإن الدراسة الحالية المتمثلة في نتائجها وتوصياتها تمثل إسهاماً إيجابياً وإثراءً فعالاً في الدراسات العربية التي تتناول هذه الموضوعات، ويتوقع أن تساعد النتائج التي ستسفر عنها في اقتراح عدد من التضمينات التربوية للمعلمين، وللطلبة، وللتربويين بشكل عام، ووضع عدد من المقترحات التي من شأنها أن تساعد على تحسين عمليات الذاكرة والتحصيل الدراسي لدى الطلبة، خصوصاً أن معظم المشكلات التربوية والأكاديمية التي يعاني منها الطلبة ناتجة من عدم تحسين عمليات الذاكرة وعدم تنمية التفكير الإيجابي لديهم، بالإضافة إلى ذلك فإن أهمية هذه الدراسة تتمثل في الآتي:

- 1 - تقديم إطار نظري واستعراض رؤى مختلفة وعدد من الدراسات السابقة حول أثر مستوى التفكير الإيجابي والسلبي في عمليات الذاكرة لدى طلاب جامعة الكويت في ضوء بعض المتغيرات، وذلك بما تتضمنه الدراسة من جوانب فكرية ومنهجية متعددة تزيد في إثراء المكتبة العربية.

2 - الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تنمية المناهج الدراسية بعامة والمناهج الدراسية الجامعية بخاصة؛ حيث إن لها دوراً كبيراً ومهماً في تنمية وتطوير التفكير الإيجابي ومهاراته المختلفة؛ إذ يتم عن طريقها تعليم الطلاب وتدريبهم على التنظيم والتسلسل في تفكيرهم، ومن ثم يمكنهم تطبيق المهارات التي اكتسبوها وانخراطهم الفعلي في المؤسسات الاجتماعية والتربوية المختلفة.

3 - تسليط الضوء على الدراسات المهمة والبحوث المتعلقة بالتفكير الإيجابي والسلبي وعمليات الذاكرة.

4 - الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في الاهتمام بمظاهر عمليات الذاكرة؛ مما قد يساعد الطلاب على حسن توظيفها واستثمارها في عملية التعلم والتدريب التي قد تساعدهم على النجاح الأكاديمي، وتنمية مهارات التفكير الإيجابي لديهم؛ مما يسهم في زيادة كفاءتهم في حل المشكلات وتنمية تفكيرهم وثقتهم بأنفسهم.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى معرفة أثر مستوى التفكير الإيجابي والسلبي في عمليات الذاكرة لدى طلاب جامعة الكويت في ضوء بعض المتغيرات، وتسعى من خلال هذا الهدف العام إلى تحقيق عدة أهداف فرعية أخرى تتمثل فيما يأتي:

1 - تحديد مدى الاختلاف بين ذوي التفكير الإيجابي وذوي التفكير السلبي في عمليات الذاكرة التي تشمل: عملية التذكر والنسيان، وعملية كفاءة الذاكرة، وعملية الاحتفاظ، وعملية الاستدعاء، بالإضافة إلى التحصيل الأكاديمي لمقرر علم النفس.

2 - تعرف أثر متغير النوع (الذكور، والإناث) ومتغير التخصص الدراسي (العلوم الاجتماعية، والآداب والشرعية) والتفاعل بينهما في تكوين مستوى التفكير الإيجابي والسلبي.

3 - معرفة أثر متغير النوع (الذكور، والإناث) ومتغير التخصص الدراسي (العلوم الاجتماعية، والآداب والشرعية) والتفاعل بينهما في تكوين عمليات الذاكرة.

4 - تحديد مدى مساهمة عمليات الذاكرة والتحصيل الأكاديمي لمقرر علم النفس في التنبؤ بالدرجات على مقياس التفكير الإيجابي والسلبي لدى عينة الدراسة الكلية.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يأتي:

- 1 - الحدود الموضوعية: اقتصرَت هذه الدراسة على بعض المتغيرات الأساسية، وهي: التفكير الإيجابي والسلبي، وعمليات الذاكرة، والنوع، والتحصيل الأكاديمي، والتخصص الدراسي لدى شريحة الدراسة المقصودة.
- 2 - الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة الحالية على الفئة العمرية التي تم الاستعانة بها من طلبة جامعة الكويت من الكليات الآتية: كلية العلوم الاجتماعية، وكلية الآداب، وكلية الشريعة.
- 3 - الحدود الزمانية: طُبِّقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2016/2017.
- 4 - الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على الفئة العمرية التي تم الاستعانة بها من طلاب جامعة الكويت وطالباتها.

مصطلحات الدراسة:

تشتمل الدراسة الحالية على عدة مفاهيم، هي: التفكير الإيجابي والسلبي، وعمليات الذاكرة، والتحصيل الأكاديمي.

التفكير الإيجابي والسلبي:

هناك عدة تعريفات للتفكير الإيجابي، منها أنه يعني امتلاك الفرد معتقدات تجعله يضع توقعات إيجابية لخبراته المستقبلية؛ بحيث يظهر هذا في انتقائه وتفضيله لسلوك محدد (Scheier & Carver, 1993). ويعني أيضاً التفاؤل بكل ما تحمله هذه الكلمة من معنى، والنظر إلى الجميل في كل شيء، وله أثر فعال وقوي في أنفسنا وأمر حياتنا اليومية والمستقبلية (سليمان، 2011). ويُعرف التفكير الإيجابي والسلبي إجرائياً بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب والطالبات على مقياس التفكير الإيجابي والسلبي المستخدم في الدراسة الحالية، ويعبر عن مستوى التفكير الإيجابي والسلبي.

عمليات الذاكرة:

تُعرَّف الذاكرة بشكل عام بأنها عملية التخزين والاحتفاظ بالمعلومات من أجل الاستدعاء أو الاستخدام في وقت لاحق (Groome, 2005). وتعرف عمليات الذاكرة

إجرائياً بأنها مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب والطالبات على مقياس عمليات الذاكرة المستخدم في الدراسة الحالية الذي يتضمن المقاييس الفرعية الآتية: عملية التذكر والنسيان، وعملية كفاءة الذاكرة، وعملية الاحتفاظ، وعملية الاستدعاء.

التحصيل الأكاديمي:

يشير مفهوم التحصيل الدراسي إلى "مدى استيعاب الطلبة لما اكتسبوه من خبرات مختلفة؛ تقاس بالدرجة التي حصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية في نهاية الفصلين الدراسيين: الأول والثاني" (إسماعيل، 2010). ويُعرف التحصيل الدراسي إجرائياً بأنه ما يستطيع طالب أو طالبة بجامعة الكويت إنجازه وفقاً للاختبار التحصيلي لمقرر علم النفس المستخدم في هذه الدراسة.

الإطار النظري للدراسة:

يعد التفكير من أهم العمليات العقلية ويختلف في وظيفته عن غيره من العمليات العقلية الأخرى كالإدراك والتذكر والتخيل والانتباه؛ إذ إنه يعتبر عملية مستقلة عن المثيرات الحاضرة أو الموجودة في الموقف، بينما العمليات العقلية الأخرى جميعها تعمل عن طريق الإثارة الحسية المرتبطة بالمثيرات الخارجية، فالتفكير ما هو إلا سلسلة متتابعة محددة لمفاهيم رمزية تثيرها مشكلة معينة تحتاج إلى حل من نوع محدد، وإن سعي الفرد لحل هذه المشكلة يعدّ مؤشراً ودلالة على وجود التفكير وأهميته لمواجهة هذه المشكلة، فالتفكير يتضمن معالجة داخلية لعناصر الموقف من جهة، ومن جهة أخرى يقوم على تجهيز الفرد للمثيرات الداخلية لديه حيث لا تتوافر في الموقف الإدراكي الراهن (غانم، 1995). ويتمثل توقع النجاح في القدرة على معالجة المشكلات باستخدام قناعات عقلية بناءة، وباستخدام إستراتيجيات القيادة الذاتية للتفكير، وتدعم ثقة الفرد في النجاح من خلال تكوين أنظمة عقلية منطقية ذات طابع تفاؤلي (سالم، 2006). والتفكير الإيجابي له أهمية كبيرة؛ حيث إنه الباعث على استنباط الأفضل، وهو سر الأداء العالي، ويعزز بيئة العمل بالانفتاح والصدق والثقة، كما يساعد على إعداد الفرد إعداداً صالحاً لمواجهة ظروف الحياة العملية، ليتاح له المجال لاكتساب المهارات التي تجعله قادراً على التفكير في تلمس للمشكلات التي تطرأ على حياته (السبيعي، 2010). ويساعد الفرد أيضاً على التغيير الإيجابي البناء الذي يجريه الفرد داخل نفسه فيكون له الأثر النافع

في شخصيته، والتفكير الإيجابي يبحث عن القيمة والفائدة، وهو تفكير بناء توالدي، وتصدر منه المقترحات الملموسة والعلمية؛ إذ يجعل الأشياء تعمل، وهدفه هو الفعالية والبناء، وعند التفكير بطريقة إيجابية تنجذب إلينا المواقف الإيجابية، والعكس يحدث عندما نفكر بطريقة سلبية فإننا - عند ذاك - نجذب إلينا المواقف السلبية (الفقي، 2009).

والتفكير السلبي نمط من التفكير الخاطئ يلجأ إليه بعض الأفراد في حل المشكلات التي تواجههم بالشكل المطلوب والمتوقع منهم، ومن الأخطاء التي توصل الفرد إلى التفكير السلبي النظرة الجزئية، وهي نظرة سطحية ضيقة للأشياء وتعتبر أساساً قاصراً للتفكير، وهو خطأ في الإدراك أو الفهم، يقوم على تقويم الكل على أساس الجزء الذي أدركه أو فكر فيه من الموقف الكلي، والتمركز حول الذات، والانطباع الأولي، والفراغ وانعدام وجود الأهداف، واتجاهات الحكم والتقدير، ويعني ذلك عدم امتلاك الفرد للمعايير الموضوعية والسليمة التي تحدد له الانطباع الصحيح أو الخطأ للأشياء، فتصبح قراراته ناتجة من التصورات الأولية السطحية النابعة من المشاعر والأحاسيس والميول والاتجاهات النفسية والاجتماعية غير المقنعة، وغير العقلانية؛ مما يؤدي ذلك إلى الخطأ والفشل في التفكير والإدراك (Patterson, 2003; Cavanagh, 2002; Tincher, 2003).

ومن الموضوعات التي تتناولها هذه الدراسة عمليات الذاكرة؛ حيث تمر الذاكرة بعدة مراحل، تبدأ باستقبال المعلومات عبر الحواس في الذاكرة الحسية للحظات محدودة، ثم تنتقل بعد ذلك لتخزن في الذاكرة العاملة (قصيرة الأمد)؛ حيث تُعالج المعلومات فيها لمدة قصيرة نسبياً، لتصل بعد ذلك إلى الذاكرة طويلة الأمد (الدائمة)، التي تخزن فيها المعلومات لفترات غير محدودة ويتم استدعاؤها وقت الحاجة، وتتعرض المعلومات المستقبلية من خلال الحواس - في أثناء انتقالها من الذاكرة الحسية إلى الذاكرة العاملة، أو من الذاكرة العاملة إلى الذاكرة طويلة الأمد - إلى عمليات فقدان وتشويه، ومن ثم فإن ما يتم تذكره نادراً ما يشكل صورة حقيقية للأحداث الفعلية، وهذا ما يسمى بالفلترة أو الترشيح (Leahey, 2004). وتعتبر الذاكرة عملية عقلية مركبة يمكن التمييز فيها بين عدد من العمليات الأساسية، ويؤكد ستيرلنج (Stirling, 2005) أنه مهما كان النموذج الذي نتبناه في الحديث عن الذاكرة فإن هناك ثلاث عمليات أساسية لا يمكن الاستغناء عنها، هي: عملية إدخال

المعلومات إلى الذاكرة (ترميز أو مدخلات)، وعملية الحفاظ على المعلومات في الذاكرة (تخزين)، وعملية تذكر المعلومات عند الحاجة (استدعاء أو مخرجات).

ويبين (ملحم، 2001) أن هناك أربع عمليات للذاكرة، هي:

1 - عملية إرساخ الانطباعات: ويقصد بها اكتساب المعلومات والخبرات وتكوين انطباعات عنها في شكل تصورات ذهنية تعرف بآثار الذاكرة، وتقوم على تكوين روابط عصبية في لحاء المخ لما يدركه الفرد في عملية استقبال المثيرات والاستجابة لها وتدعيم هذه الارتباطات كلما تكررت العملية.

2 - عملية الاستبقاء: وهي عملية تخزين الانطباعات واستبقائها في الذاكرة بتكوين الارتباطات بينها؛ لتشكل وحدات من المعاني، ويحدث الفقد في عملية الاستبقاء في حالات المرض العقلي، خاصة حينما يحدث تحلل في أنسجة المخ مثل زهان الشيخوخة، كما يحدث الفقد في حالات إصابة الدماغ أو في حالات اضطراب بعض مراكز المخ.

3 - عملية الاستدعاء: وهي عملية استرجاع ما استبقاه الفرد في ذاكرته من انطباعات وصور وآثار، أو بمعنى آخر هي عملية استعادة الفرد للاستجابات المتعلمة تحت ظروف الاستثارة الملائمة في المواقف اللاحقة.

4 - عملية التعرف: وهي العملية التي تتحقق بها استجابة الألفة بالأشياء أو الموضوعات التي عرفها الفرد من قبل، ومن ثم يتعرفها مرة أخرى في مواقف أخرى ارتباطاً بإشارات أو علامات أو أمارات دالة عليها.

وتتناول هذه الدراسة التحصيل الأكاديمي، وهو درجة الاكتساب التي يحققها فرد أو مستوى النجاح الذي يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي معين (علام، 2002: 305). ويُعرف عبدالرحمن العيسوي التحصيل الأكاديمي بأنه مقدار المعرفة أو المهارة التي يكتسبها الفرد نتيجة التدريب والخبرات السابقة، وهو أيضاً مستوى محدد من الإنجاز، أو براعة في العمل المدرسي يقاس من قبل المعلمين، أو بالاختبارات المقررة. (العيسوي وآخرون، 2006: 13). ويُعرف مفهوم التحصيل الأكاديمي على أنه القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي، سواء في التحصيل بمعناه العام أو النوعي لمادة دراسية معينة (طه، 2003).

ويرتبط التحصيل الأكاديمي مباشرة بالأداء الدراسي للطلاب لتوضيح المدى

الذي تحققت فيه الأهداف التعليمية لديهم، ويقاس بالاختبارات التحصيلية التي تقيس مدى استيعاب الطلاب لبعض المعارف والمفاهيم والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية، كما يدل على الوضع الراهن لأداء الفرد أو تعلمه أو ما اكتسبه بالفعل في برنامج تعليمي، ويعد مجال التحصيل الأكاديمي المجال الطبيعي الذي يستخدم فيه الطالب ذكاءه، وهو المجال الطبيعي الذي يعتمد على التكوين العقلي للفرد ضمن عوامل أخرى، ومن أهم المحكات التي استخدمها مصممو اختبارات الذكاء في دراسة مدى صدق الاختبارات هي المستوى التحصيلي المدرسي، ويعد التحصيل الأكاديمي من أهم الجوانب التي يتضح فيها تقدم المتفوقين عن أقرانهم العاديين (غنيم، 2003).

الدراسات السابقة:

نقدم في هذا الجزء من الدراسة عدداً من الدراسات السابقة التي تتصل بموضوع الدراسة الحالية، وعلى الرغم من أن الدراسات التربوية أو النفسية التي تناولت أثر التفكير الإيجابي والسلبي على عمليات الذاكرة قليلة جداً في العالم العربي، فإن الدراسات التي تناولت التفكير الإيجابي والسلبي وعمليات الذاكرة كل على حدة متوافرة نسبياً، وقد رتبت الدراسات في هذه الدراسة وفق التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، يلي عرض الدراسات المتاحة تعقيب يوضح الاستفادة من هذه الدراسات في الدراسة الحالية، وما تضيفه الدراسة الحالية، وبعد مسح العديد من قواعد البيانات ومحركات البحث العلمي من قبل مُعدي هذه الدراسة تُوصّل إلى مجموعة من الدراسات والبحوث السابقة العربية منها والأجنبية، التي تهتم بالتفكير الإيجابي والسلبي وعمليات الذاكرة. ومن هذه الدراسات دراسة جودهارد (Goodhart, 1999) التي بينت تأثير التفكير الإيجابي والسلبي في التحصيل والأداء الدراسي في مواقف معينة. تكونت عينة الدراسة من (151) طالباً وطالبة في جامعة أمريكية، وطبق الباحث مقياس التفكير الإيجابي والسلبي على عينة الدراسة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة: وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين نمط التفكير الإيجابي والتحصيل والأداء الدراسي، ووجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين نمط التفكير السلبي والتحصيل والأداء الدراسي.

واهتمت دراسة صلاح الدين الشريف وإمام سيد (1999) بتعرف عمليات ما وراء الذاكرة، ومعرفة استخدام إستراتيجيات التذكر وأساليب الاستنكار والحمل العقلي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لطلاب شعبة الطبيعة وشعبة الكيمياء وشعبة اللغة العربية بكلية التربية. تكونت عينة الدراسة من (172) طالباً وطالبة، واستخدمت الدراسة قائمة ما وراء الذاكرة وإستراتيجيات التذكر وأساليب الاستنكار. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات ارتباطية بين التحصيل الأكاديمي للطلاب ومتغيرات الدراسة، كما جاءت متغيرات التمثيلات العقلية للمعلومات، والترابط / التنظيم، والتوضيح اللفظي، والاسترجاع، والفهم / الاستبصار أكثر المتغيرات تأثيراً على التحصيل الأكاديمي لطلاب الشعب العلمية، وجاء الحمل العقلي سلبي التأثير، ومتغيرات ضبط تقسيم الوقت، والتمثيلات العقلية للمعلومات، والترابط / التنظيم أكثر المتغيرات تأثيراً على التحصيل الأكاديمي لطلاب الشعب الأدبية وجاء التوضيح اللفظي، واستخلاص المعلومات المهمة والحمل العقلي سلبي التأثير، كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى تمييز الطلاب ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع باستخدامهم لعمليات ما وراء الذاكرة، وإستراتيجيات التذكر وأساليب الاستنكار بصورة واضحة مقارنة بالطلاب ذوي التحصيل المنخفض؛ مما يبين اختلاف هذه المتغيرات باختلاف مستويات التحصيل الأكاديمي.

ومن الدراسات التي اهتمت بالتفكير الإيجابي دراسة باكي (Backe, 2001)؛ حيث تناولت العلاقة بين التفكير السلبي والقدرة على التفكير الإبداعي. تكونت عينة الدراسة من (166) طالباً وطالبة ملتحقين في إحدى الجامعات الأمريكية، نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين التفكير السلبي المنخفض والتفكير الإبداعي، ووجود فروق في نمط التفكير السلبي ومتغير النوع؛ إذ أظهرت الإناث ميلاً أكبر من الذكور نحو التفكير السلبي، كما بينت النتائج عدم وجود فروق في مستوى التفكير السلبي ومتغيرات التحصيل الأكاديمي والتخصص. وهدفت دراسة أيريز (Ayres, 2002) إلى معرفة العلاقة بين التفكير السلبي والقدرة على احتفاظ المعلومات واسترجاعها، وقد طبق الباحث إجراءات دراسته على عينتين منفصلتين على النحو الآتي: أجريت الدراسة الأولى على عينة بلغت (1223) من طلاب الجامعة وطالباتها؛ للتحقق من مدى

العلاقة بين التفكير السلبي والاحتفاظ العالي والمنخفض للمعلومات. وخلصت الدراسة إلى عدم وجود علاقة جوهرية بين التفكير السلبي والقدرة على الاحتفاظ العالي أو المنخفض، بينما أجريت الدراسة الثانية على عينة بلغت (1808) طلاب من طلبة المرحلة الثانوية، وخرجت الدراسة أيضاً بعدم وجود علاقة ارتباطية جوهرية بين التفكير السلبي والقدرة على احتفاظ المعلومات بمستوى مرتفع أو منخفض. بينما تناولت دراسة إدميدس (Edmeads, 2004) معرفة العلاقة بين التفكير الإيجابي والسلبي وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة. طبقت إجراءات الدراسة على عينة بلغت (75) طالباً من الذكور، و(105) من الإناث في إحدى الجامعات الأمريكية، وخلصت نتائجها إلى وجود علاقة جوهرية بين نمطي التفكير ومتغيري التحصيل والجنس لمصلحة الطلاب مرتفعي التحصيل والإناث؛ حيث أظهر الطلاب ذوو التحصيل المرتفع والطالبات ميلاً أكبر نحو التفكير الإيجابي، ولم تظهر الدراسة علاقة جوهرية بين متغير التخصص ونمطي التفكير الإيجابي والسلبي.

وهناك عدد من الدراسات تناولت التحصيل الدراسي، منها دراسة عماد علي ومصطفى الحاروني (2004)، وقد هدفت إلى التنبؤ بالأداء الأكاديمي في ضوء ما وراء المعرفة وإستراتيجيات التذكر والدافعية للتعلم لدى طلاب التعليم الثانوي العام. بلغ حجم عينة الدراسة (80) طالباً وطالبة في الصف الأول، وطبقت عليهم مجموعة من الأدوات، تمثلت في قائمة ما وراء المعرفة وإستراتيجيات التذكر، ومقياس الدافعية للتعلم. كشفت النتائج عن وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين متغيرات الدراسة، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين المرتفعين والمنخفضين في التحصيل الأكاديمي في متغيرات الدراسة لصالح المرتفعين في التحصيل الأكاديمي، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن متغير إستراتيجيات التذكر أفضل المتغيرات تنبؤاً بالتحصيل الأكاديمي.

وتناولت دراسة هافرين (Haveren, 2004) تقييم أثر مستوى التفكير الإيجابي والسلبي على التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة في ضوء الجنس ومستوى التعليم. تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من إحدى الجامعات الأمريكية من مستويات مختلفة. توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب السنة الأولى والسنة الأخيرة في مستوى التفكير الإيجابي والسلبي، وبينت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات

في مستوى التفكير الإيجابي والسلبي، وذلك في اتجاه الطلاب؛ حيث أظهروا مستويات مرتفعة في التفكير الإيجابي. وهدفت دراسة زياد بركات (2006) إلى تعرف مستوى التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والتربوية، ولهذا الغرض اختار الباحث عينة مكونة من (200) طالب وطالبة ملتحقين في جامعة القدس، موزعين تبعاً لمتغيرات الدراسة موضع البحث، كما استخدم مقياس التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة، الذي أعد لهذا الغرض. خلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق جوهرية بين درجات الطلاب على اختبار التفكير الإيجابي والسلبي تعزى لمتغيرات: الجنس وعمل الأم تجاه الطالبات والطلاب أبناء الأمهات غير العاملات، وعدم وجود فروق جوهرية بين درجات الطلاب على اختبار التفكير الإيجابي والسلبي تعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي.

وهدف دراسة جون وآخرين (John et al., 2007) إلى تعرف جوانب التفكير الإيجابي في الشخصية مع التقدم في العمر من خلال دراسة طولية على عينة مكونة من (17056) فرداً: (6332) ذكراً و(10724) أنثى خلال الفترة من (2002) إلى (2005)، وقد طبقت على عينة الدراسة قائمة الإستراتيجيات الإيجابية في الشخصية. وأشارت النتائج إلى زيادة بعض الجوانب الإيجابية في الشخصية مع التقدم في العمر، وبينت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في العطف والقدرة على الحب والذكاء الاجتماعي، وذلك في اتجاه الإناث؛ حيث أظهرن مستويات مرتفعة في التفكير الإيجابي، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التفتح العقلي وحب الاستطلاع وحب التعلم. واهتمت دراسة عادل عايض (2010) بتعرف عمليات الذاكرة لدى طلاب المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية بمحافظة الطائف من خلال دراسة مقارنة. تكونت عينة الدراسة من (331) طالباً في المرحلة الثانوية، و(639) طالباً في المرحلة الجامعية. خلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية في عمليات الذاكرة، وذلك في اتجاه طلاب المرحلة الثانوية، كما أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين طلاب المرحلة الجامعية تبعاً للتخصص في عمليات الذاكرة وذلك في اتجاه طلاب كلية الآداب.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح بعد هذا العرض لعدد من الدراسات العربية والأجنبية التي تيسر

للباحثين الاطلاع عليها أن هناك اهتماماً بدراسة التفكير الإيجابي والسلبي وعمليات الذاكرة لدى عينات متباينة من المجتمع، منها طلاب المدارس الثانوية وطلاب الجامعات، كما تناولت الدراسات السابقة عمليات الذاكرة وعلاقتها ببعض المتغيرات، منها التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم، وقد أثارت عمليات الذاكرة اهتمام الباحثين؛ مما دفعهم إلى إجراء كثير من الأبحاث والدراسات للإجابة عن التساؤلات التي تهتم بعمليات الذاكرة، ومن هذه الدراسات ما اهتم بجانب معين من جوانب عمليات الذاكرة، ومنها ما هو عام شامل لعمليات الذاكرة، وقد ركزت الدراسات السابقة على التفكير الإيجابي والسلبي وعلاقته ببعض المتغيرات، منها التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي، كما اهتمت الدراسات السابقة بدراسة الفروق بين الطلاب والطالبات في التفكير الإيجابي والسلبي، وقد استفادت الدراسة الحالية من التأصيل النظري للدراسات السابقة وإجراءاتها الميدانية. إلا أنه لا توجد أي دراسة تناولت أثر مستوى التفكير الإيجابي والسلبي في عمليات الذاكرة؛ مما سيمثل إضافة علمية جديدة للبحث العلمي في هذا المجال.

فروض الدراسة:

بعد استعراض الإطار النظري للدراسة الحالية مع الإشارة إلى أهداف الدراسة ومشكلتها ونتائج الدراسات السابقة، صيغت فروض الدراسة على النحو الآتي:

1 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية (نوي التفكير الإيجابي) والمجموعة الضابطة (نوي التفكير السلبي) في عمليات الذاكرة، وهي: (عملية التذكر والنسيان، وعملية كفاءة الذاكرة، وعملية الاحتفاظ، وعملية الاستدعاء).

2 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية (نوي التفكير الإيجابي) والمجموعة الضابطة (نوي التفكير السلبي) في التحصيل الأكاديمي لمقرر علم النفس.

3 - لا يوجد أثر دال إحصائياً لمتغير النوع ومتغير التخصص الدراسي والتفاعل بينهما في تكوين مستوى التفكير الإيجابي والسلبي.

4 - لا يوجد أثر دال إحصائياً لمتغير النوع ومتغير التخصص الدراسي والتفاعل بينهما في تكوين عمليات الذاكرة.

5 - لا تسهم كل من عمليات الذاكرة والتحصيل الأكاديمي لمقرر علم النفس في التنبؤ بمستوى التفكير الإيجابي والسلبي لدى عينة الدراسة الكلية من الجنسين.

إجراءات الدراسة:

تتضمن إجراءات الدراسة ما يأتي: تصميم الدراسة وإجراءاتها، والمنهج المستخدم، وعينة الدراسة، ومقاييس الدراسة وخصائصها السيكمترية من ثبات وصدق، بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات لاستخلاص النتائج، وفيما يلي شرح وتوضيح لهذه الإجراءات.

تصميم الدراسة وإجراءاتها:

تعتمد هذه الدراسة في تصميمها على أنها دراسة ميدانية شبه تجريبية؛ إذ تتناول الظواهر كما هي في الواقع دون تغيير، وتتكون من المتغيرات المستقلة، وهي المتغيرات التي يُراد معرفة درجة تأثيرها، وتتضمن في هذه الدراسة مستوى التفكير الإيجابي، والنوع، والتخصص الدراسي. والمتغيرات التابعة هي: المتغيرات التي يُراد معرفة درجة تأثيرها وتتضمن في هذه الدراسة عمليات الذاكرة التي تشمل: عملية التذكر والنسيان، وعملية كفاءة الذاكرة، وعملية الاحتفاظ، وعملية الاستدعاء، والتحصيل الأكاديمي، وقد أعدت مقاييس الدراسة من حيث خصائصها السيكمترية من خلال استخدام العينة الاستطلاعية؛ وذلك للتحقق من مناسبة أدوات الدراسة من حيث الصدق والثبات والمدة الزمنية وسلامة المفردات ... إلخ، وبعد التأكد من ذلك طبقت المقاييس نفسها على عيني الدراسة التجريبية والضابطة، ثم جمعت الاستمارات التي تحتوي على مقاييس الدراسة والبيانات الأولية من قبل طلاب الجامعة، وصححت المقاييس وأدخلت البيانات في برنامج (SPSS) لإخراج نتائج الدراسة وفقاً لفروضها.

منهج الدراسة:

المنهج المتبع في الدراسة الحالية هو المنهج شبه التجريبي؛ حيث توصف هذه الدراسة بأنها ميدانية شبه تجريبية؛ لمناسبتها للأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، وتتضمن متغيرات رئيسية، هي: المتغيرات المستقلة؛ المتمثلة في مستوى التفكير الإيجابي، والنوع، والتخصص الدراسي، وكان التصميم شبه التجريبي

للمجموعتين المتكافئتين على النحو الآتي: المجموعة التجريبية من ذوي التفكير الإيجابي، والمجموعة الضابطة من ذوي التفكير السلبي.

عينة الدراسة:

طبقت الدراسة في الخطوة الأولى على عينة استطلاعية مكونة من (100) طالب وطالبة في جامعة الكويت، متوسط أعمارهم (23,3) عاماً، بانحراف معياري قدره (5,2) أعوام، وراوحت أعمارهم بين (19-36) عاماً، وكان الهدف من استخدام العينة الاستطلاعية التحقق من مناسبة أدوات الدراسة من حيث الصدق والثبات والمدة الزمنية وسلامة المفردات ... إلخ، وبعد التأكد من الإجراءات السابقة طبقت استمارة التطبيق الميداني التي تتضمن البيانات الأولية والعمر والمستوى الاقتصادي والاجتماعي ومقياس التفكير الإيجابي والسلبي على عينة الدراسة من طلاب جامعة الكويت وطالباتها.

قسمت عينة الدراسة - وفقاً لدرجات أفرادها على مقياس التفكير الإيجابي بالاستعانة بالبيانات الأولية والعمر والمستوى الاقتصادي والاجتماعي - إلى مجموعتين، الأولى: المجموعة التجريبية، وأفرادها ذوو التفكير الإيجابي الذين ترتفع درجاتهم على مقياس التفكير الإيجابي والسلبي، ويبلغ عددهم (80) طالباً وطالبة، متوسط أعمارهم (24,6) عاماً بانحراف معياري قدره (5,4) أعوام، وراوحت أعمارهم بين (19-36) عاماً، والمجموعة الثانية: المجموعة الضابطة وأفرادها ذوو التفكير السلبي الذين تنخفض درجاتهم على مقياس التفكير الإيجابي والسلبي، ويبلغ عددهم (80) طالباً وطالبة، متوسط أعمارهم (24,6) عاماً بانحراف معياري قدره (5,4) أعوام، وراوحت أعمارهم بين (19-36) عاماً، وتم مراعاة التكافؤ بين المجموعتين في العمر والمستوى الدراسي والمستوى الاقتصادي، وتبلغ عينة الدراسة ككل (160) طالباً وطالبة، متوسط أعمارهم (23,9) عاماً بانحراف معياري قدره (5,2) أعوام، وراوحت أعمارهم بين (19-36) عاماً، منهم (96) طالباً، متوسط أعمارهم (25,3) عاماً بانحراف معياري قدره (5,6) أعوام، و(64) طالبة، متوسط أعمارهن (21,8) عاماً بانحراف معياري قدره (3,5) أعوام. ويوضح جدول (1) توزيع أفراد عینتي الدراسة التجريبية والضابطة بحسب النوع والتخصص الدراسي.

جدول (1)

توزيع أفراد عيني الدراسة التجريبية والضابطة بحسب النوع والتخصص الدراسي

إناث (ن=64)		ذكور (ن=96)		
16	كلية العلوم الاجتماعية	24	كلية العلوم الاجتماعية	المجموعة التجريبية (ن=80)
16	كلية الآداب والشرعية	24	كلية الآداب والشرعية	
16	كلية العلوم الاجتماعية	24	كلية العلوم الاجتماعية	المجموعة الضابطة (ن=80)
16	كلية الآداب والشرعية	24	كلية الآداب والشرعية	

يوضح جدول (1) عدد أفراد عيني الدراسة التجريبية والضابطة موزعة وفقاً للنوع والتخصص الدراسي، وأن عدد أفراد المجموعة التجريبية يبلغ (80) موزعين بحسب النوع والتخصص الدراسي، وعدد أفراد المجموعة الضابطة يبلغ (80) موزعين بحسب النوع والتخصص الدراسي. ويوضح جدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب النوع والعمر والتخصص الدراسي.

جدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب النوع والعمر والتخصص الدراسي

إناث (ن=64)				ذكور (ن=96)			
ع	م	ن	الكلية	ع	م	ن	الكلية
4,8	22,1	32	كلية العلوم الاجتماعية	5,1	23,4	48	كلية العلوم الاجتماعية
3,7	21,4	32	كلية الآداب والشرعية	5,2	24,5	48	كلية الآداب والشرعية

يوضح جدول (2) عدد أفراد العينة الأساسية للدراسة موزعين وفقاً للكلية والعمر والنوع، واختير أفراد عينة الدراسة المكونة من (160) طالباً وطالبة من ثلاث كليات، هي: العلوم الاجتماعية، والآداب، والشرعية؛ إذ إن متوسط أعمار طلاب كلية العلوم الاجتماعية بلغ (23,4)، بينما بلغ متوسط أعمار طالبات كلية العلوم الاجتماعية (22,1)، أما متوسط أعمار طلاب كليتي الآداب والشرعية؛ فقد بلغ (24,5)، في حين بلغ متوسط أعمار طالبات كليتي الآداب والشرعية (21,7). وقد تم

التأكد من تكافؤ المجموعتين في المعدل العام من خلال اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المعدل العام، ويوضح جدول (3) الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المعدل العام لدرجات الطلاب والطالبات.

جدول (3)

نتيجة اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المعدل العام

المجموعة	ن	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	80	2,92	0,60	0,12	0,89
المجموعة الضابطة	80	2,94	0,54		

ويلاحظ من جدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المعدل العام؛ إذ إن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً؛ مما يعني أن المجموعتين متكافئتان في المعدل العام. ويوضح جدول (4) الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في العمر.

جدول (4)

نتيجة اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في العمر

المجموعة	ن	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	80	24,6	5,4	1,7	0,088
المجموعة الضابطة	80	23,2	4,9		

ويلاحظ من جدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في العمر؛ إذ إن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً؛ مما يعني أن المجموعتين متكافئتان في العمر، ويتضح مما سبق التكافؤ بين المجموعتين في العمر والمستوى الدراسي والمستوى الاقتصادي. وطبق مقياس عمليات الذاكرة على المجموعتين بهدف تعرف الفروق بين المجموعتين، وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة الذين سحب منهم عينة الدراسة (500) طالب وطالبة.

أدوات الدراسة :

اشتملت أدوات الدراسة على ما يأتي:

مقياس التفكير الإيجابي:

قام عبدالستار إبراهيم (2008) بإعداد هذا المقياس الذي يتكون من (99) فقرة موزعة على تسعة أبعاد، هي: التوقعات الإيجابية والتفاؤل وتتكون من (9) فقرات، وحب التعلم والتفتح المعرفي والصحي وتتكون من (11) فقرة، والشعور العام بالرضا ويتكون من (12) فقرة، والتقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين ويتكون من (12) فقرة، والسماحة والأريحية ويتكون من (11) فقرة، والذكاء الوجداني ويتكون من (10) فقرات، والتقبل غير المشروط للذات ويتكون من (17) فقرة، وتقبل المسؤولية الشخصية ويتكون من (8) فقرات، والمجازفة الإيجابية وتتكون من (9) فقرات.

وقام مُعد هذا المقياس بتطبيقه على العينة الاستطلاعية بهدف تقنينه، وبعد التصحيح وتبويب النتائج تم حساب صدق المقياس وثباته ويتضمن صدق المُحكّمين، وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين لإبداء آرائهم حول المفردات وملاءمتها للمقياس، وحسب ثبات المقياس والاتساق الداخلي له، وقد تم تقنين المقياس من قبل (النجار، والطلاء، 2015)، وحسب ثبات الأبعاد الفرعية للمقياس بطريقة معامل ألفا، وبلغ ما بين (0,65 و 0,83)، وبطريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الثبات ما بين (0,40 و 0,73).

وفي الدراسة الحالية أُجري صدق المقارنة الطرفية؛ حيث رُتّب أفراد العينة ترتيباً تنازلياً وفقاً للدرجة الكلية على مقياس التفكير الإيجابي، وبلغ المتوسط الحسابي لأصحاب الدرجات المرتفعة (95) بانحراف معياري قدره (1,6)، وبلغ المتوسط الحسابي لأصحاب الدرجات المنخفضة (79,2) بانحراف معياري قدره (4,9)، ثم حسبت النسبة الحرجة للمقارنة بين أعلى 27% من مجموع أفراد العينة وأدنى 27%، وقد بلغت (6,7) وهي دالة عند مستوى دلالة (0,01)، ويشير ذلك إلى قدرة مقياس التفكير الإيجابي على التمييز بين المستويات العليا والمستويات الدنيا، وهذا ما يؤكد صدق المقياس وأنه يصلح لقياس ما وضع لقياسه فعلياً.

وحسبت قيمة معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية على عينة قوامها (100) طالب وطالبة في جامعة الكويت؛ إذ بلغت القيمة بطريقة معادلة سبيرمان - براون (0,73) ومعادلة جتمان بلغت (0,72)، وحسبت قيمة معامل ثبات

بطريقة معامل ألفا وبلغت (0,73)، ويعني ذلك أن المقياس ككل يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وقد حسب الاتساق الداخلي للمقياس ككل والمقاييس الفرعية على عينة، قوامها (100) طالب وطالبة، وذلك من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية بعضها مع بعض وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (5) قيم معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (6) معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية بعضها مع بعض وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (5)
نتائج الاتساق الداخلي لبنود مقياس عمليات الذاكرة

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	**0,28	23	*0,53	45	**0,56	61	**0,55	83	**0,62
2	**0,53	24	**0,54	46	*045	62	**0,64	84	**072
3	**0,54	25	**0,52	47	*0,47	63	*0,57	85	**0,60
4	**0,57	26	**0,62	48	**0,45	64	**0,67	86	**0,56
5	**0,59	27	**072	49	*0,47	65	**0,57	87	*045
6	*0,58	28	**0,60	50	**0,66	66	**0,55	88	*0,47
7	**0,56	29	**0,56	45	**0,75	67	**072	89	**0,61
8	**0,57	30	*045	46	*0,47	68	**0,60	90	**071
9	**0,39	31	*0,47	47	**0,67	69	**0,56	91	**0,60
10	**0,71	32	**0,65	48	**0,75	70	*045	92	**0,55
11	**0,55	33	**0,75	49	**0,54	17	*0,47	93	*045
12	**0,64	34	*0,47	50	**0,57	72	**0,62	94	*0,47
13	*0,57	35	**0,55	51	**0,59	73	**072	95	**0,60
14	**0,67	36	**0,75	52	*0,58	74	**0,60	96	**0,57

تابع / جدول (5)
نتائج الاتساق الداخلي لبنود مقياس عمليات الذاكرة

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
15	**0,57	37	*0,53	53	*0,47	75	**0,56	97	**0,39
16	**0,39	38	**0,54	54	**0,66	76	**0,54	98	**0,71
17	**0,71	39	**0,52	55	**0,75	77	**0,52	99	**0,57
18	**0,75	40	**0,60	56	**0,54	78	**0,62		
19	*0,47	41	**0,56	57	**0,57	79	**0,72		
20	**0,72	42	*0,45	58	**0,59	80	**0,60		
21	**0,75	43	*0,47	59	*0,58	81	**0,56		
22	**0,75	44	**0,60	60	**0,56	82	*0,45		

حيث (ن=100)، *** دالة عند مستوى (0,01)، * دالة عند مستوى (0,05).

يتضح من جدول (5) أن قيم معاملات الارتباط لبنود مقياس عمليات الذاكرة راوحت بين (0,28) و (0,75)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) و(0,05)، ويشير ذلك إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، ويوضح جدول (6) أيضاً أن قيم معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية بعضها مع بعض وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس راوحت بين (0,28) و (0,66)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) و(0,05)، ويشير ذلك إلى أن المقاييس الفرعية تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ويتم تصحيح المقياس وفقاً لتدرج ثنائي؛ حيث يختار المفحوص بين إحدى فقرتين، إحداها إيجابية والأخرى سلبية، وتعطى الفقرة الإيجابية درجتان، وتعطى الفقرة السلبية صفراً، وإذا لم يختار المفحوص أي فقرة يعطى درجة واحدة، والدرجة المرتفعة للمقياس تنم عن التفكير الإيجابي والدرجة المنخفضة تدل على التفكير السلبي، تراوح الدرجة ما بين (0) و (198).

جدول (6)

نتائج معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس التفكير الإيجابي والسلبي بعضها مع بعض وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس

المجازفة الإيجابية	تقبل المسؤولية الشخصية	تقبل الذات	الذكاء الوجداني	السماحة	التقبل الإيجابي	الشعور بالرضا	حب التعلم	التوقعات الإيجابية	
								1	التوقعات الإيجابية
							1	**0,59	حب التعلم
						1	**0,65	*0,53	الشعور بالرضا
					1	**0,30	*0,47	**0,52	التقبل الإيجابي
				1	**0,28	**0,43	**0,66	**0,57	السماحة
			1	**0,32	**0,32	**0,59	**0,65	**0,39	الذكاء الوجداني
		1	**0,42	**0,52	**0,52	**0,55	*0,53	**0,65	تقبل الذات
	1	**0,32	**0,62	**0,45	**0,45	**0,50	**0,54	**0,55	تقبل المسؤولية الشخصية
1	**0,28	**0,52	**0,65	**0,59	**0,59	**0,52	**0,52	**0,64	المجازفة الإيجابية
**0,56	**0,50	**0,65	**0,42	**0,49	**0,60	**0,50	**0,58	**0,55	الدرجة الكلية

حيث (ن=100)، ** دالة عند مستوى (0,01)، * دالة عند مستوى (0,05).

مقياس عمليات الذاكرة:

قام سيف الدين عبدون (1993) بإعداد هذا المقياس الذي يتكون من (54) مفردة، أمام كل مفردة خمسة بدائل هي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، لا)، ويتضمن ما يأتي: عملية التذكر والنسيان، وتتكون من ثماني عشرة مفردة هي (4، 7، 8، 9، 11، 12، 15، 16، 18، 19، 20، 23، 28، 29، 30، 33، 39، 51)، وعملية كفاءة الذاكرة وتتكون من إحدى عشرة مفردة هي (1، 14، 17، 31، 32، 34، 37، 38، 40، 44، 48)، وعملية الاحتفاظ وتتكون من سبع عشرة مفردة هي (2، 5، 6، 10، 13، 21، 22، 25، 27، 36، 41، 43، 45، 46، 47، 49، 50)، وعملية الاسترجاع أو الاستدعاء وتتكون من ثماني مفردات وهي (3، 24، 26، 35، 42، 52، 53، 54).

وقد قام مُعد هذا المقياس بتطبيقه على العينة الاستطلاعية بهدف تقنينه، وبعد التصحيح وتبويب النتائج تم حساب صدق المقياس وثباته، ويتضمن صدق المُحكّمين، وذلك بعرضه على مجموعة من المحكّمين لإبداء آرائهم حول المفردات وملاءمتها للمقياس، وأخذ بجميع الملاحظات، وحسب الصدق الإمبريقي للمقياس، والاتساق الداخلي للمقياس، كما حسبت معاملات الارتباط بين كل فقرة مع الدرجة الكلية على العينة المصرية، وأظهرت النتائج أن معاملات الارتباط امتدت ما بين (0,40 - 0,89)، وهي معاملات دالة وموجبة؛ مما يدل على تجانس وحدات المقياس، وقد أُجري التحليل العاملي ل فقرات المقياس بعد تطبيقه على عينة من البيئة السعودية، وأشارت نتائج التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود أربعة عوامل، تمثل عمليات الذاكرة، هي: عملية التذكر والنسيان، وعملية كفاءة الذاكرة، وعملية الاحتفاظ، وعملية الاستدعاء، وحسب ثبات الدرجة الكلية للمقياس بطريقة معامل ألفا وبلغ (0,79)، وبطريقة التجزئة النصفية؛ حيث بلغ معامل الثبات (0,76)، ثم صحح بمعادلة سبيرمان - براون فوصل إلى (0,86) وقد تم تقنين المقياس من قبل (عادل عايض، 2010)؛ حيث حسب ثبات المقاييس الفرعية للمقياس بطريقة معامل ألفا وبلغ ما بين (0,23 - 0,82)، وبطريقة التجزئة النصفية؛ حيث بلغ معامل الثبات ما بين (0,23 - 0,78)

وفي الدراسة الحالية أُجري صدق المقارنة الطرفية؛ حيث رُتّب أفراد العينة ترتيباً تنازلياً وفقاً للدرجة الكلية على مقياس عمليات الذاكرة، وبلغ المتوسط الحسابي لأصحاب الدرجات المرتفعة (146) بانحراف معياري قدره (19,4) وبلغ المتوسط الحسابي لأصحاب الدرجات المنخفضة (114) بانحراف معياري قدره (9,4)، ثم حسبت النسبة الحرجة للمقارنة بين أعلى 27% من مجموع أفراد العينة وأدنى 27%، وقد بلغت (4,7) وهي دالة عند مستوى دلالة (0,01)، ويشير ذلك إلى قدرة مقياس التفكير الإيجابي على التمييز بين المستويات العليا والمستويات الدنيا، وهذا ما يؤكد صدق المقياس وأنه يصلح لقياس ما وضع لقياسه فعلياً.

وحسبت قيمة معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية على عينة قوامها (100) طالب وطالبة في جامعة الكويت، وبلغت القيمة بطريقة معادلة سبيرمان - براون (0,63) ومعادلة جتمان بلغت (0,61)، وحسبت قيمة معامل ثبات بطريقة معامل ألفا وبلغت (0,62) ويعني ذلك أن المقياس ككل يتمتع بدرجة عالية

من الثبات، وقد حسب الاتساق الداخلي للمقياس ككل والمقاييس الفرعية على عينة قوامها (100) طالب وطالبة، وذلك من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية بعضها مع بعض وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (7) قيم معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (8) معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية بعضها مع بعض وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (7)
نتائج الاتساق الداخلي لبنود مقياس عمليات الذاكرة

رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	0,25**	19	0,53*	37	0,56**
2	0,53**	20	0,52**	38	045*
3	0,54**	21	0,50**	39	0,47*
4	0,57**	22	0,61**	40	0,86**
5	0,59**	23	072**	41	0,47*
6	0,58*	24	0,60**	42	0,86**
7	0,56**	25	0,56**	43	0,75**
8	0,57**	26	042*	44	0,47*
9	0,39**	27	0,47*	45	0,86**
10	0,71**	28	0,83**	46	0,75**
11	0,55**	29	0,75**	47	0,54**
12	0,64**	30	0,42*	48	0,57**
13	0,57*	31	0,86**	49	0,59**
14	0,67**	32	0,75**	50	0,58*
15	0,57**	33	0,53*	51	0,47*

تابع / جدول (7) نتائج الاتساق الداخلي لبنود مقياس عمليات الذاكرة

معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم البند
**0,86	52	**0,54	34	**0,39	16
**0,75	53	**0,52	35	**0,71	17
**0,44	54	**0,42	36	**0,33	18

حيث (ن=100)، *** دالة عند مستوى (0,01)، * دالة عند مستوى (0,05).

جدول (8) نتائج معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية بعضها مع بعض وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس

عملية الاستدعاء	عملية الاحتفاظ	عملية كفاءة الذاكرة	عملية التذكر والنسيان	
			1	عملية التذكر والنسيان
		1	**0,33	عملية كفاءة الذاكرة
	1	**0,49	**0,42	عملية الاحتفاظ
1	**0,40	**0,43	**0,30	عملية الاستدعاء
*0,54	**0,78	**0,73	**0,66	الدرجة الكلية للمقياس

حيث (ن=100)، *** دالة عند مستوى (0,01)، * دالة عند مستوى (0,05) ~

ويتضح من جدول (7) أن قيم معاملات الارتباط لبنود مقياس عمليات الذاكرة راوحت بين (0,25) و (0,86)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) و(0,05)، ويشير ذلك إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي؛ ويوضح جدول (8) أن قيم معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية بعضها مع بعض وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس راوحت بين (0,30) و (0,78)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) و (0,05)، ويشير ذلك إلى أن المقاييس الفرعية تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي. ويتم تصحيح المقياس وفق التدرج

(1، 2، 3، 4، 5)، ويمكن استخراج أربع درجات منفصلة تمثل عمليات الذاكرة الأربع، إلى جانب الدرجة الكلية للأبعاد.

اختبار التحصيل الدراسي:

أعد اختبار لقياس تحصيل الطلاب والطالبات الذين اشتركوا في هذه الدراسة في مقرر علم النفس، وذلك استناداً لكتاب في مبحث هذا المقرر من قبل جامعة الكويت كلية العلوم الاجتماعية، ويهدف إلى قياس التحصيل الفوري للطلاب والطالبات؛ حيث بلغت الدرجة على هذا الاختبار بين (0 و 10) درجات، ويتكون هذا الاختبار من الأسئلة الموضوعية، ويتضمن سؤالين، ويتطلب من المفحوص فهم معطيات السؤال والإجابة عنه؛ حيث روعي أن تكون أسئلة هذا الاختبار محققة للأهداف السلوكية الخاصة بالمحتوى التعليمي لهذا المقرر.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية الآتية:

- الإحصاء الوصفي Descriptive Statistic.
- اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Sample t-test.
- تحليل التباين الثنائي Two-Way Analysis of Variance.
- تحليل الانحدار المتدرج Regression Analysis.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول:

نص الفرض الأول على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية (نوي التفكير الإيجابي) والمجموعة الضابطة (نوي التفكير السلبي) في عمليات الذاكرة وهي: عملية التذكر والنسيان، وعملية كفاءة الذاكرة، وعملية الاحتفاظ، وعملية الاستدعاء. وقد استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في عمليات الذاكرة. وجدول (9) يوضح ما توصل إليه من نتائج.

جدول (9)
نتيجة اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في عمليات الذاكرة

عمليات الذاكرة	المجموعة التجريبية حيث (ن = 80)		المجموعة الضابطة حيث (ن = 80)		قيمة (ت)
	م	ع	م	ع	
الدرجة الكلية	135,3	17,2	129,2	18,2	*2,17
عملية التذكر والنسيان	46,6	9	43,4	7,6	*2,4
عملية كفاءة الذاكرة	28,9	6,7	25,7	4,9	**3,3
عملية الاحتفاظ	39,2	4,7	36,7	4,3	**3,5
عملية الاستدعاء	26,2	8,3	21,5	4	**4,4

** دالة عند مستوى 0,01، * دالة عند مستوى 0,05.

يتضح من جدول (9) وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية (نوي التفكير الإيجابي) والمجموعة الضابطة (نوي التفكير السلبي) في الدرجة الكلية على مقياس عمليات الذاكرة ومقاييسه الفرعية المتمثلة في عملية التذكر والنسيان، وعملية كفاءة الذاكرة، وعملية الاحتفاظ، وعملية الاستدعاء، وذلك في اتجاه المجموعة التجريبية (نوي التفكير الإيجابي)؛ إذ كانت (ت) المحسوبة تساوي (2,17)، وهي دالة عند مستوى دلالة (0,05) عند الفروق في الدرجة الكلية على مقياس عمليات الذاكرة، وتساوي (ت) المحسوبة (2,4)، وهي دالة عند مستوى دلالة (0,05) عند الفروق في عملية التذكر والنسيان، كما تساوي (ت) المحسوبة (3,3)، وهي دالة عند مستوى دلالة (0,01) عند الفروق في عملية كفاءة الذاكرة، وتساوي (ت) المحسوبة (3,5)، وهي دالة عند مستوى دلالة (0,01) عند الفروق في عملية الاحتفاظ، كما تساوي (ت) المحسوبة (4,4)، وهي دالة عند مستوى دلالة (0,01) عند الفروق في عملية الاستدعاء، وهذا يعني أن المجموعة التجريبية (نوي التفكير الإيجابي) أكثر كفاءة في عمليات التذكر مقارنة بالمجموعة الضابطة (نوي التفكير السلبي)، وهو ما يبين الآثار السلبية للتفكير السلبي في عمليات التذكر؛ إذ إن نوي التفكير الإيجابي لديهم مستوى مرتفع من التذكر، وكفاءة الذاكرة، وعملية الاحتفاظ، وعملية الاستدعاء مقارنة بنوي التفكير السلبي.

ويمكن تفسير نتائج هذا الفرض في ضوء أن التفكير عملية عقلية معرفية وجدانية راقية تُبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى، كالإدراك والإحساس والتحصيل والإبداع، وكذلك على العمليات العقلية كالتذكر والتمييز والتعميم والمقارنة والاستدلال والتحليل، ومن ثم يأتي التفكير على قمة هذه العمليات العقلية والنفسية، وذلك للدور الكبير الذي يؤديه في المناقشات وحل المسائل الرياضية، والتفكير الإيجابي يؤدي إلى حل فاعل وناجح لأي مشكلة ويترك أثراً إيجابياً على العمليات المعرفية وخاصة الذاكرة؛ إذ إنه يحسن الذاكرة وغيرها من العمليات المعرفية الأخرى، بينما التفكير السلبي يؤدي إلى التعامل مع المشكلات بأساليب سطحية وخاطئة، سواء كان ذلك بتضخيم هذه المشكلات والمبالغة في التعامل معها ومن ثم عدم الوصول إلى حل مقنع لها، أو بتبسيطها واختزالها واستسهالها واتباع أساليب سلبية في التعامل معها، ومن ثم عدم الوصول إلى حل مناسب لها، والتفكير السلبي يرتبط بتدهور المستوى الصحي وازدياد الحالات المرضية كالاكتئاب والاضطراب النفسي وغير ذلك.

وتشير الدراسات والبحوث النفسية والتربوية إلى أن الاضطراب النفسي والعقلي ليس ناشئاً من المواقف الصعبة التي تحيط بالفرد بقدر ما هو ناجم عن حالة اليأس التي تنتابه تجاه تلك المواقف، والتي توحى إليه بالعجز والفشل تجاهها، وهذا ما يعبر عنه بالتفكير السلبي للحياة، الذي يجعل الفرد ينظر إلى حياته وإلى الحياة من حوله بمنظار مظلم قاتم، ويجعله أكثر تعاسة وتشاؤماً في نهج تفكيره، وينعكس ذلك كله على العمليات المعرفية للفرد؛ إذ تتأثر الذاكرة والانتباه وغيرها من العمليات المعرفية الأخرى بالاضطرابات النفسية والعقلية الناتجة من التفكير السلبي وتؤثر فيها بدرجة كبيرة (Bhatnagar, 2003; Jbeard, 2003; Frank, 2004). وتختلف نتائج هذه الدراسة عن نتائج دراسة أيريز (Ayres, 2002) التي بينت عدم وجود علاقة جوهرية بين التفكير السلبي والقدرة على الاحتفاظ العالي أو المنخفض. وبهذه النتيجة نستطيع الإشارة إلى رفض كلي للفرض الأول من الدراسة الذي نص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية (نوي التفكير الإيجابي) والمجموعة الضابطة (نوي التفكير السلبي) في عمليات الذاكرة، وهي: عملية التذكر والنسيان، وعملية كفاءة الذاكرة، وعملية الاحتفاظ، وعملية الاستدعاء، إذ كانت هناك فروق بينهما في اتجاه المجموعة التجريبية (نوي التفكير الإيجابي).

نتائج الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية (نوي التفكير الإيجابي) والمجموعة الضابطة (نوي التفكير السلبي) في التحصيل الأكاديمي. وقد استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل الأكاديمي لمقرر علم النفس. وجدول (10) يوضح ما توصل إليه من نتائج.

جدول (10)

نتيجة اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل الأكاديمي لمقرر علم النفس

متغير الدراسة	المجموعة التجريبية حيث (ن = 80)		المجموعة الضابطة حيث (ن = 80)		قيمة (ت)
	م	ع	م	ع	
التحصيل الأكاديمي لمقرر علم النفس	9,5	0,72	8,6	1,3	4,9**

** دالة عند مستوى 0,01، * دالة عند مستوى 0,05.

يتضح من جدول (10) وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية (نوي التفكير الإيجابي) والمجموعة الضابطة (نوي التفكير السلبي) في التحصيل الأكاديمي لمقرر علم النفس، وذلك في اتجاه المجموعة التجريبية (نوي التفكير الإيجابي) إذ كانت (ت) المحسوبة تساوي (4,9)، وهي دالة عند مستوى دلالة (0,01)، وهذا يعني أن المجموعة التجريبية (نوي التفكير الإيجابي) أكثر تفوقاً ولديها مستوى مرتفع من التحصيل الأكاديمي لمقرر علم النفس مقارنة بالمجموعة الضابطة (نوي التفكير السلبي)، وهو ما يبين أن التفكير الإيجابي له دور مهم في تفوق طلاب الجامعة وارتفاع مستوى التحصيل الأكاديمي لمقرر علم النفس لديهم، على العكس من التفكير السلبي الذي يؤثر في العمليات المعرفية المسؤولة عن الاستدكار ومنها عمليات الذاكرة كما سبق أن بينا ذلك في نتائج الفرض الأول.

ويمكن تفسير وجود فروق بين نوي التفكير الإيجابي ونوي التفكير السلبي في التحصيل الأكاديمي تجاه نوي التفكير الإيجابي إلى أن التفكير الإيجابي يمثل الأنشطة والأساليب التي يستخدمها الفرد لمعالجة المشكلات باستخدام قنوات

عقلية بناءة، وباستخدام إستراتيجيات القيادة الذاتية للتفكير، ولتدعيم ثقة الفرد في النجاح من خلال تكوين أنظمة وأنساق عقلية منطقية ذات طابع تفاؤلي؛ فالتفكير الإيجابي هو مجموعة من الإستراتيجيات توجد في الشخصية ولكن توجد بدرجات متفاوتة عند البشر، ومنها التفاؤل والذكاء الوجداني، والرضا وتقبل الذات غير المشروط، والكفاءة الشخصية، والإنجاز وتحقيق الذات، والمشاركة الوجدانية، والعطاء، والتشجيع على المودة والحب، والتفتح والانفتاح على الخبرة، والحكم الأخلاقي، ومهارات التفاعل الاجتماعي، والإحساس بالجمال، والتسامح والمثابرة، والإبداع، والحكمة، والتطلع نحو المستقبل، والتلقائية، وغير ذلك من الإستراتيجيات التي من شأنها أن تجعل الفرد أكثر مسؤولية وتحضراً (Seligman & Csikszentmihalyi, 2001). ومن الطبيعي أن تؤدي الخصائص السابقة للتفكير الإيجابي إلى زيادة التحصيل الدراسي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة جودهارد (Goodhart, 1999) التي بينت وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين نمط التفكير الإيجابي والتحصيل والأداء الدراسي، ووجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين نمط التفكير السلبي والتحصيل والأداء الدراسي، وتتفق نتائج هذا الفرض أيضاً مع نتائج دراسة إدميسدس (Edmeads, 2004) التي بينت أن الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المرتفع أكثر في التفكير الإيجابي من ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، بينما تختلف نتائج هذا الفرض عن نتائج دراسة باكي (Backe, 2001) التي بينت عدم وجود علاقة بين مستوى التفكير السلبي والتحصيل الأكاديمي، كما تختلف عن نتائج دراسة زياد بركات (2006) التي بينت عدم وجود فروق جوهرية بين درجات الطلاب على اختبار التفكير الإيجابي والسلبي تعزى إلى متغير التحصيل الأكاديمي. وبهذه النتيجة نستطيع الإشارة إلى رفض كلي للفرض الثاني من الدراسة الذي نص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية (ذوي التفكير الإيجابي) والمجموعة الضابطة (ذوي التفكير السلبي) في التحصيل الأكاديمي لمقرر علم النفس؛ إذ كانت هناك فروق بينهما في اتجاه المجموعة التجريبية (ذوي التفكير الإيجابي).

نتائج الفرض الثالث:

نص الفرض الثالث على أنه لا يوجد أثر دال إحصائياً لمتغير النوع و متغير التخصص الدراسي والتفاعل بينهما في تكوين مستوى التفكير الإيجابي والسلبي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم تحليل التباين الثنائي من خلال النموذج الخطي العام لمعرفة تأثير متغير النوع ومتغير التخصص الدراسي والتفاعل بينهما في تباين درجات عينة البحث على مقياس التفكير الإيجابي والسلبي وجدول (11) وجدول (12) يوضحان ما تُوصل إليه من نتائج.

جدول (11)

نتائج المتوسطات والانحرافات المعيارية على مقياس التفكير الإيجابي والسلبي

متغيرات العينة	التفكير الإيجابي	م	ع
العلوم الاجتماعية	الذكور	85,3	5,9
	الإناث	84,8	4,8
المجموع		85	5,3
الآداب والشريعة	الذكور	93,3	4,1
	الإناث	88,6	7,9
المجموع		91,9	5,8
المجموع	الذكور	89,9	6,3
	الإناث	86,1	6,3
المجموع		88,4	6,5

جدول (12)

نتائج تحليل التباين الثنائي لمعرفة تأثير النوع والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما على مقياس التفكير الإيجابي والسلبي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مربع إيتا
النوع	257,7	1	257,7	**8,6	0,05
التخصص الدراسي	1267,2	1	1267,2	**42,7	0,21
النوع × التخصص الدراسي	160,60	1	160,60	*5,4	0,03

حيث (ن=160)، ** دالة عند مستوى دلالة (0,01)، * دالة عند مستوى دلالة (0,05).

يتضح من جدول (12) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية ناتجة من

اختلاف النوع (الذكور، والإناث) على مقياس التفكير الإيجابي والسلبي؛ إذ كانت قيمة (ف) المحسوبة (8,6) وهي دالة عند مستوى (0,01)، وبحساب (مربع إيتا) لحجم تأثير النوع (الذكور، والإناث) بالنسبة إلى التفكير الإيجابي والسلبي وجد أنها (0,05) وهو حجم تأثير ضعيف؛ وذلك لأن حجم التأثير لاختبار (ف) يكون كبيراً عندما تكون قيمته بين (0,40) و(1). وبالرجوع إلى جدول (11) للمتوسطات والانحرافات المعيارية نجد أن متوسط درجات الذكور على مقياس التفكير الإيجابي والسلبي بلغ (89,9)، وهو أعلى من متوسط درجات الإناث الذي بلغ (86,1)؛ أي أنه توجد فروق دالة إحصائية في التفكير الإيجابي والسلبي ترجع إلى النوع في اتجاه الذكور، ويعني ذلك أن الذكور أكثر في التفكير الإيجابي مقارنة بالإناث، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية ناتجة من اختلاف التخصص الدراسي (العلوم الاجتماعية، الآداب والشرعية) على مقياس التفكير الإيجابي والسلبي؛ إذ إن قيمة (ف) كانت (42,7) وهي دالة عند مستوى (0,01)، وبحساب (مربع إيتا) لحجم تأثير التخصص الدراسي بالنسبة للتفكير الإيجابي والسلبي وجد أنها (0,21)، وهو حجم تأثير أقل من المتوسط، وبالرجوع إلى الجدول (11) للمتوسطات والانحرافات المعيارية نجد أن متوسط درجات طلاب كليتي الشريعة والآداب بلغ (91,9) على مقياس التفكير الإيجابي والسلبي، وهو أعلى من متوسط درجات طلاب كلية العلوم الاجتماعية الذي بلغ (85)؛ أي أنه توجد فروق دالة إحصائية في التفكير الإيجابي والسلبي ترجع إلى التخصص الدراسي في اتجاه طلاب كليتي الشريعة والآداب، ويعني ذلك أن طلاب كليتي الشريعة والآداب أكثر في التفكير الإيجابي مقارنة بطلاب كلية العلوم الاجتماعية، ويوجد تفاعل دال إحصائياً بين كل من النوع والتخصص الدراسي في التفكير الإيجابي والسلبي في اتجاه طلاب كليتي الشريعة والآداب الذكور؛ إذ إن قيمة (ف) كانت (5,4) وهي دالة عند مستوى (0,05)، وبحساب (مربع إيتا) لحجم تأثير التفاعل بين النوع والتخصص الدراسي بالنسبة للتفكير الإيجابي والسلبي وجد أنها (0,03) وهو حجم تأثير ضعيف، وبالرجوع إلى جدول (11) للمتوسطات والانحرافات المعيارية نجد أن متوسط درجات طلاب كليتي الشريعة والآداب الذكور أعلى من متوسطات درجات المجموعات الأخرى، ويعني ذلك أن طلبة كليتي الشريعة والآداب الذكور أكثر في التفكير الإيجابي مقارنة بالمجموعات الأخرى. ويمكن تفسير نتائج هذا الفرض في ضوء أن الذكور يميلون نحو التفكير الإيجابي نتيجة ما يتميز به الطلاب الذكور من سمة التفاؤل والثقة

بالنفس والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين؛ مما يجعلهم قادرين على ممارسة مهارات التفكير الإيجابي المرن، إضافة إلى ذلك لجوء الأسر إلى الاهتمام بأبنائها الذكور بشكل أكبر باعتبارهم يحملون المسؤولية بعد الأب والأم في قضاء حاجات الأسرة مقارنة بالإناث اللاتي يقضين معظم الوقت داخل البيت؛ الأمر الذي ينمي لدى الطلاب الذكور إحساساً بالثقة وتقديراً للذات والفاعلية للذات، وكل ذلك يعد مظاهر تنمي لدى الطالب نمطاً من التفكير الإيجابي في مواقف كثيرة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة باكي (Backe, 2001) التي بينت وجود فروق في نمط التفكير السلبي ومتغير الجنس؛ إذ أظهرت الإناث ميلاً أكبر من الذكور نحو التفكير السلبي، كما تتفق مع نتائج دراسة هافرين (Haveren, 2004) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في مستوى التفكير الإيجابي والسلبي، وذلك في اتجاه الطلاب حيث أظهرت مستويات مرتفعة في التفكير الإيجابي. وتختلف نتائج هذا الفرض عن نتائج دراسة زياد بركات (2006) التي بينت وجود فروق جوهرية بين درجات الطلاب على اختبار التفكير الإيجابي والسلبي تعزى إلى متغير الجنس تجاه الطالبات، وتختلف عن نتائج دراسة جون وآخرين (John et al., 2007) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في العطف والقدرة على الحب والذكاء الاجتماعي، وذلك في اتجاه الإناث؛ حيث أظهرت مستويات مرتفعة في التفكير الإيجابي، وتختلف نتائج هذا الفرض عن دراسة إدميس (Edmeads, 2004) التي بينت وجود علاقة جوهرية بين نمطي التفكير والجنس الجنس لمصلحة الإناث؛ حيث أظهرت الطالبات ميلاً أكبر نحو التفكير الإيجابي، ولم تظهر الدراسة علاقة جوهرية بين متغير التخصص الدراسي ونمطي التفكير الإيجابي والسلبي، كما تختلف نتائج هذه الدراسة عن نتائج دراسة باكي (Backe, 2001) التي بينت عدم وجود فروق في مستوى التفكير السلبي والتخصص الدراسي. وبهذه النتيجة نستطيع الإشارة إلى رفض كلي للفرض الثالث من الدراسة الذي نص على أنه لا يوجد أثر دال إحصائياً لمتغير الجنس و متغير التخصص الدراسي والتفاعل بينهما في تكوين مستوى التفكير الإيجابي والسلبي.

نتائج الفرض الرابع:

نص الفرض الرابع على أنه لا يوجد أثر دال إحصائياً لمتغير النوع و متغير

التخصص الدراسي والتفاعل بينهما في تكوين عمليات الذاكرة. وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم تحليل التباين الثنائي من خلال النموذج الخطي العام لمعرفة تأثير متغير النوع ومتغير التخصص الدراسي والتفاعل بينهما في تباين درجات عينة الدراسة على مقياس عمليات الذاكرة، وجدول (13) وجدول (14) يوضحان ما تُوصل إليه من نتائج.

جدول (13)

نتائج المتوسطات والانحرافات المعيارية على مقياس عمليات الذاكرة

متغيرات العينة	التفكير الإيجابي	م	ع
العلوم الاجتماعية	الذكور	125	18,3
	الإناث	132,3	17,1
المجموع		128,7	18
الأداب والشرعية	الذكور	139,1	17,6
	الإناث	128,3	13,8
المجموع		135,9	17,2
المجموع	الذكور	133,1	19,1
	الإناث	130,9	16
المجموع		132,2	17,9

جدول (14)

نتائج تحليل التباين الثنائي لمعرفة تأثير النوع والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما على مقياس عمليات الذاكرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مربع إيتا
النوع	107,93	1	107,93	0,36	0,002
التخصص الدراسي	923,42	1	923,42	3,1	0,01
النوع × التخصص الدراسي	2937,1	1	2937,1	9,8**	0,05

حيث (ن=160)، ** دالة عند مستوى دلالة (0,01).

يتضح من جدول (14) وجود تفاعل دال إحصائياً بين كل من النوع والتخصص الدراسي في عمليات الذاكرة في اتجاه طلاب كليتي الشريعة والآداب الذكور؛ إذ إن قيمة (ف) كانت (9,8)، وهي دالة عند مستوى (0,01)، وبحساب (مربع إيتا) لحجم تأثير التفاعل بين النوع والتخصص الدراسي بالنسبة لعمليات الذاكرة وجد أنها (0,05) وهو حجم تأثير ضعيف، وبالرجوع إلى جدول (13) للمتوسطات والانحرافات المعيارية نجد أن متوسط درجات طلاب كليتي الشريعة والآداب الذكور أعلى من متوسطات درجات المجموعات الأخرى، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ناتجة من اختلاف النوع (الذكور، والإناث) على مقياس عمليات الذاكرة؛ إذ كانت قيمة (ف) المحسوبة (0,36) وهي غير دالة إحصائياً، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ناتجة من اختلاف التخصص الدراسي على مقياس عمليات الذاكرة؛ إذ كانت قيمة (ف) المحسوبة (3,1) وهي غير دالة إحصائياً.

ويمكن تفسير نتائج هذا الفرض في ضوء أن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في عمليات الذاكرة وعدم وجود فروق بين طلاب كلية العلوم الاجتماعية وطالباتها وطلاب كليتي الشريعة والآداب وطالباتها قد يرجع إلى التكافؤ بين الذكور والإناث، وبين طلاب كلية العلوم الاجتماعية وطالباتها وطلاب كليتي الشريعة والآداب وطالباتها في المعدل الدراسي. فهناك صلة وثيقة بني الذاكرة والتعلم؛ فكل تعلم يتضمن ذاكرة، فإذا لم يتم تذكر شيء من الخبرة السابقة فلا يمكن تعلم أي شيء، ويشير جيلفورد بهذا الصدد إلى أن معظم علماء النفس يعتقدون أن التعلم يحدث تغييرات تركيبية بنائية في المخ، وأن هذه التغييرات يحتفظ المخ بها أو تستبقى على الأقل لفترة محدودة من الزمن، ثم تكشف عن نفسها فيما بعد بأن تؤدي بالإنسان إلى أن يسلك طريقة مغايرة عن تلك التي كان يسلكها قبل التعلم (العزالي، 2011). وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عادل عايش (2010) التي بينت وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب المرحلة الجامعية تبعاً للتخصص الدراسي في عمليات الذاكرة، وذلك في اتجاه طلاب كلية الآداب. وبهذه النتيجة نستطيع الإشارة إلى قبول جزئي للفرض الرابع من الدراسة الذي نص على أنه يوجد أثر دال إحصائياً لمتغير الجنس ومتغير التخصص الدراسي والتفاعل بينهما في تكوين عمليات الذاكرة؛ حيث بينت النتائج عدم وجود أثر لمتغير الجنس ومتغير التخصص الدراسي في تكوين عمليات الذاكرة، بينما يوجد أثر دال إحصائياً للتفاعل بين الجنس ومتغير التخصص الدراسي في تكوين عمليات الذاكرة، وذلك في اتجاه طلاب كليتي الشريعة والآداب الذكور.

نتائج الفرض الخامس:

نص الفرض الخامس على أنه لا تسهم عمليات الذاكرة والتحصيل الأكاديمي لمقرر علم النفس في التنبؤ بمستوى التفكير الإيجابي والسلبي لدى عينة الدراسة الكلية من الجنسين. وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم تحليل الانحدار المتدرج للتنبؤ بمستوى التفكير الإيجابي والسلبي من خلال عمليات الذاكرة التي تشمل: عملية التذكر والنسيان، وعملية كفاءة الذاكرة، وعملية الاحتفاظ، وعملية الاستدعاء، بالإضافة إلى التحصيل الأكاديمي لمقرر علم النفس لدى عينة الدراسة الكلية. وجدول (15) يوضح ما توصل إليه من نتائج.

جدول (15)

ملخص لنتائج تحليل الانحدار المتدرج لإمكانية مساهمة عمليات الذاكرة والتحصيل الأكاديمي لمقرر علم النفس في التنبؤ بالتفكير الإيجابي والسلبي لدى عينة الدراسة الكلية

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	معامل بيتا (Beta)	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	قيمة (ف)	نسبة التفسير R^2
التحصيل الأكاديمي	3,9	0,67	0,42	5,9	0,001	35,2**	0,18
عملية التذكر والنسيان	0,13	0,061	0,17	2,2*	0,05	5,1*	0,03
عملية كفاءة الذاكرة	0,29	0,08	0,27	3,5	0,001	12,8**	0,07
عملية الاحتفاظ	0,41	0,10	0,29	3,8	0,001	14,9**	0,08
عملية الاستدعاء	0,37	0,06	0,39	5,4	0,001	29,9**	0,15
النموذج							قيمة مربع (R) = 0,51
							قيمة (ف) 12,4**

حيث (ن=160)، ** دالة عند مستوى 0,01، * دالة عند مستوى 0,05.

يوضح جدول (15) أن (51%) من التباين في التفكير الإيجابي والسلبي يمكن التنبؤ بها باستخدام نموذج التنبؤ (Prediction Model)، وكما هو واضح في هذا النموذج ذي الدلالة الإحصائية (ف=12,4) عند مستوى دلالة (0,01)، ولتعرف مدى مساهمة كل متغير في تباين التفكير الإيجابي والسلبي أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتدرج أن التحصيل الأكاديمي لمقرر علم النفس يفسر ما نسبته (18%) من التباين في التفكير الإيجابي والسلبي؛ إذ بلغت القيمة الفائية (35,2) وهي دالة

إحصائياً عند مستوى (0,01)، ويعد متغير التحصيل الأكاديمي منبئاً قوياً بالتفكير الإيجابي والسلبي، كما أن عملية الاستدعاء تفسر ما نسبته (15%) من التباين في التفكير الإيجابي والسلبي؛ إذ بلغت القيمة الفائية (29,9)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)، وتعد عملية الاستدعاء منبئاً قوياً بالتفكير الإيجابي والسلبي بعد التحصيل الأكاديمي، وتفسر عملية الاحتفاظ ما نسبته (8%) من التباين في التفكير الإيجابي والسلبي؛ إذ بلغت القيمة الفائية (14,9)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)، وتعد عملية الاحتفاظ منبئاً ضعيفاً بالتفكير الإيجابي والسلبي، يلي ذلك عملية كفاءة الذاكرة؛ إذ تفسر كفاءة الذاكرة ما نسبته (7%) من التباين في التفكير الإيجابي والسلبي؛ إذ بلغت القيمة الفائية (12,8)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)، وتعد عملية كفاءة الذاكرة منبئاً ضعيفاً بالتفكير الإيجابي والسلبي، كما أن عملية التذكر والنسيان تعد منبئاً ضعيفاً جداً بالتفكير الإيجابي والسلبي؛ إذ تفسر ما نسبته (3%) من التباين في التفكير الإيجابي والسلبي، وبلغت القيمة الفائية (5,1)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0,05).

ويمكن تفسير نتائج هذا الفرض في ضوء أن ارتفاع معدل التحصيل الدراسي للطلاب والطالبات يدل على أنه كان لهم إستراتيجية في التفكير الإيجابي وصلوا من خلالها إلى تحصيل دراسي مرتفع، وهذا ما يجعل التحصيل الأكاديمي منبئاً قوياً بالتفكير الإيجابي، وينطبق ذلك أيضاً على عمليات الذاكرة، فإذا كان عند الفرد عملية التذكر والنسيان جيدة، وعملية كفاءة في الذاكرة، وعملية الاحتفاظ جيدة، وعملية الاستدعاء جيدة، فإن ذلك يدل على ارتفاع التفكير الإيجابي عنده، والعكس صحيح؛ فإذا ساءت عمليات الذاكرة دل ذلك على ارتفاع التفكير السلبي عند الفرد. وبهذه النتيجة نستطيع القول إنه تم رفض كلي للفرض الخامس من الدراسة الذي نص على أنه لا تسهم عمليات الذاكرة والتحصيل الأكاديمي لمقرر علم النفس في التنبؤ بمستوى التفكير الإيجابي والسلبي لدى عينة الدراسة الكلية من الجنسين.

التوصيات والرؤى المستقبلية:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن التوصية بالآتي:

- 1 - تطوير طرق التدريس ومناهجها؛ بحيث تعتمد على تنمية مهارات التفكير الإيجابي للطلاب؛ إذ يتم عن طريقها تعليم الطلاب وتدريب على التنظيم والتسلسل في التفكير والإبداع والكفاءة في حل المشكلات.

2 - تسليط الضوء على الدراسات المهمة والبحوث المتعلقة بالتفكير الإيجابي والسلبى وعمليات الذاكرة.

3 - الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في الاهتمام بمظاهر عمليات الذاكرة؛ مما قد يساعد الطلاب على حسن توظيفها واستثمارها في عملية التعلم والتدريب الذي قد يساعدهم على النجاح الأكاديمي.

4 - الاهتمام بالتوجيه والإرشاد النفسي لطلاب الجامعات وطالباتها للوقاية من التفكير السلبى الذي يشكل خطراً على مستقبلهم الدراسي والمهني.

المراجع:

إبراهيم، عبدالستار. (2008). عين العقل: دليل المعالج المعرفي لتنمية التفكير العقلاني الإيجابي. القاهرة: دار الكاتب.

إسماعيل، عزو. (2010). العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل في الرياضيات لدى تلامذة المرحلة الأساسية العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة. "رسالة ماجستير"، قسم المناهج، كلية التربية، غزة.

بركات، زياد. (2006). التفكير الإيجابي والسلبى لدى طلبة الجامعة. كلية التربية، جامعة القدس المفتوحة.

سالم، أماني. (2006) فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدى الطالبات المعرضات للضغط النفسى في ضوء النموذج المعرفي. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، 2(4)، 105-169.

السبيعي، معيوف. (2010). تعليم التفكير في مناهج التربية الإسلامية. عمان: دار اليازوري.

سليمان، سناء. (2011). التفكير: أساسياته وأنواعه. القاهرة: عالم الكتب.

الشريف، صلاح الدين؛ سيد، إمام مصطفى. (1999). ما وراء الذاكرة وإستراتيجيات التذكر وأساليب الاستذكار والحمل العقلي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط : 15(2)، 298-330.

طه، فرج عبدالقادر. (2003). موسوعة علم النفس والتحليل النفسى. القاهرة: دار غريب للنشر.

عايض، عادل. (2010). عمليات الذاكرة لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعية بمحافظه الطائف (دراسة مقارنة). رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.

عبدون، سيف الدين. (1993). مقياس عمليات الذاكرة، كتيب تعليمات المقياس. القاهرة: دار الفكر العربى.

العدل، عادل محمد. (2004). العمليات المعرفية. القاهرة: دار الصابوني للنشر والتوزيع.

العزالي، سعيد كمال. (2011). مدخل إلى صعوبات التعلم. دبي: دار القلم.

علام، صلاح الدين محمود. (2002). *القياس والتقويم التربوي والنفسي*. القاهرة: دار الفكر العربي.

علي، عماد أحمد؛ الحاروني، مصطفى محمود. (2004). ما وراء المعرفة وإستراتيجيات التذكر والدافعية للتعلم كمتغيرات تنبئية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب التعليم الثانوي العام، *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط* : 20 (2)، 180-225.

العيسوي، عبدالرحمن؛ الزعبلوي، محمد السيد؛ الجسماني، عبدالعلي. (2006). *القدرات العقلية وعلاقتها الجدلية بالتحصيل الدراسي*. سلطنة عمان: منشورات وزارة التربية والتعليم.

غانم، محمود. (1995). *التفكير عند الأطفال: تطوره وطرق تعليمه*. عمان: دار الفكر.

غنيم، محمد أحمد. (2003). *الاتجاهات الحديثة في بحوث مشكلات تقويم التحصيل الدراسي*. (ورقة عمل) مقدمة إلى اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التربوي والصحة النفسية. جامعة الزقازيق كلية التربية، بنها.

الفقي، إبراهيم. (2009). *التفكير السلبي والتفكير الإيجابي*. القاهرة: دار الراءة للنشر والتوزيع. ملحم، سامي محمد. (2008). *سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

النجار، يحيى؛ الطلاع، عبدالرؤوف. (2015). التفكير الإيجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى العاملين بالمؤسسات الأهلية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 29 (2)، 210-246.

Ayres, J. (2002). *An examination of the impact of anticipated communication and Apprehension on negative thinking, task relevant thinking , and recall*. *Psyc LIT Journal Articles*, No . 08824096.

Backe, J. D. (2001). *Size and competition : The danger of negative thinking*. ERIC , No . EJ193845.

Bhatnagar, A. (2003). *An article on ways to replace negative Thoughts with positive thoughts :Mind your thoughts*. <http://www.lifepositive.com/Mind/psychology /positive -thinking/thoughts.asp>.

Cavanagh, M. E. (2002). *The counseling experience*. California: Brooks, Cole Publishing Company.

Edmeads, J. (2004). The power of negative thinking related with some factors. *Journal Articles* , No . 00178748.

Frank, A. (2004). *Differences between optimists and pessimists*. <http://www.selfgrowth.com/articles/3.html>.

Goodhart, D. E. (1999). The effect of positive and negative thinking on performance in an achievement situation. *Journal of Personality and Social*, 12(34),15-30.

Groome, D. (2005). *An introduction to cognitive psychology, processes and disorders*. New York : Taylor and Francis Inc.

Haveren, V. R. (2004). *Level career decidedness and negative career thinking by Athletic*

- status, gender, and academic class. "Proquest" -Dissertation Abstracts. No .AAC9963589.
- Jbeard , J. (2003). *What is negative thinking?*. <http://smalley gospelcom.net/artman /publish/printer-198.shtml>.
- John, M., Seligman, M., Peterson, C. Alex, M. Joseph S. & Park, N. (2007). *Character strengths in United Kingdom: The VIA inventory of strengths. Personality and Individual Differences* 43, 341-351.
- Johnson, F. (2002). Negative thinking the opposite of positive thinking: *Which are you more likely to identify with?* Leading Facts, Inc, 12(14).
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unkilled and unaware of it : How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self - assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134.
- Leahey, T. (2004). *Cognition and learning*. In D. Freedheim (Ed.), *Handbook of psychology: Volume 1, history of psychology* (pp. 109-133). New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.
- McNamara, J., & Wong, B. (2003). Memory for every day information in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36 (5), Pp394-413.
- Murphy, T. (2010). Conversations on engaged pedagogies, independent thinking skills and active citizenship. *Issues in Educational Research*, 20(1), 39-46.
- Ormrod, J. E. (1995). *Human learning (2nd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Patterson, C. H. (2003). *Humanistic education*. New Jersey : Englewood Cliffs , Pre- Ntice - Hall
- Peiffer, V. (2002). *Positive Thinking: Everything you have always known about positive thinking but were afraid to put into practice*. (2nd ed.), Harper Collins, London.
- Scheier, M., & Carver, C. (1993). On the power of positive thinking: The Benefits of being optimistic. *Current Direction in Psychological Science*, 2(1), 26-3.
- Sligman, M., Steen, T., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress. *American Psychologist* 60 , 5; 410 _ 421.
- Stirling, J. (2005). *Introducing neuropsychology*. New York: Taylor and Francis Inc.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2001). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist* 55(1), 5 -14.
- Tincher, J. (2003). *Subscribe here to tame your brain Now*. <http://www.tame Yourbrain.com/sabscrib.php>.

قدم في: مايو 2017

أجيز في: نوفمبر 2017

