﴿ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ ﴾

*كلية التربية*

*مجلة شباب الباحثين*

***

# الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكير والتعلم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

( بحث مشتق من رسالة علمية تخصص علم النفس التربوى )

إعداد

أ. م . د/ خلف أحمد عبد الرسول
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية . جامعة سوهاج

د/هناء رفعت عبد اللطيف
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية ـ جامعة سوهاج

د/ جيهان محمد علي
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية ـ جامعة سوهاج

أ/ نورا محمد حسن عبد الحليم
باحثة ماجستير –قسم علم النفس التربوى

مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية العدد الخامس – أكتوبر ٢٠٢٠م
Print:(ISSN 2682-2989) Online:(ISSN 2682-2997)

## الملخص :

استهدف البحث الحالي التعرف على علاقة الذكاء الوجداني بكل من أساليب التفكير والتعلم بين تلاميذ الصف الثامن الأساسي، وشمل البحث (٣٧٥) تلميذًا وتلميذةً (١٧٩ تلميذًا، و ١٧٨ تلميذةً) من تلاميذ الصف الثامن الأساسي للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م ، وقد استخدم البحث ثلاثة أدوات: مقياس الذكاء الوجداني (إعداد/ الباحثة)، اختبار أساليب التفكير (إعداد/ هاريسون وبرامسون وآخرون، تعريب/ مجدي عبد الكريم حبيب)، ومقياس أساليب التعلم (إعداد/ الباحثة)، واختيرت عينة البحث بطريقة عشوائية.

وتوصل البحث إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني، وثلاثة من أبعاده؛ (مكونات الشخصية، المكونات الاجتماعية، مكونات إدارة الضغوط) وذلك لصالح الإناث، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على أسلوب التعلم العميق وذلك لصالح الذكور، وعلى أسلوب التعلم التحصيلي لصالح الإناث. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس (ذكور، وإناث) على مقياس أساليب التفكير؛ (التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي). كما توصل البحث إلى أن مكونات الشخصية كبعد للذكاء الوجداني منبأ جيد لأسلوب التفكير المثالي، ومكونات التكيف كبعد للذكاء الوجداني منبأ جيد لأسلوبي التفكير العملي والتحليلي، ومكونات إدارة الضغوط كبعد للذكاء الوجداني منبأ جيد بأسلوبي التفكير التحليلي والواقعي، ومكونات المزاج كبعد للذكاء الوجداني العام منبأ جيد بأسلوب التفكير المثالي. كما أن مكونات الشخصية كبعد من أبعاد الذكاء الوجداني منبأ جيد لأسلوب التعلم التحصيلي.

## مقدمة البحث:

يحتاج الفرد إلى الذكاء الوجداني الذى يعد أساسًا قويًا لنجاحه في الحياة العلمية والعملية، وترجع زيادة الاهتمام بقياس الذكاء الوجداني إلى محدودية مقاييس الذكاء التقليدية في التنبؤ بنجاح الفرد في مختلف نواحي الحياة، وتتشارك الأسرة والمدرسة في مسئولية اكتشاف مهارات الذكاء الوجداني في جميع مراحل التعليم، كما يتشاركان في الاهتمام بأساليب التفكير والتعلم.

ولأن المشاعر والانفعالات ضرورية للتفكير، والتفكير ضروري للمشاعر والانفعالات، وكلاهما يعمل بتنسيق رائع مع الآخر، ومن هنا جاء الاهتمام بأساليب التفكير التي يستخدمها الفرد في مواجهة مشكلات حياته.

وأيضًا تؤدي الانفعالات والمشاعر دورًا مهمًا ومؤثرًا في عملية التعليم والتعلم، ومن ثم فإن أساليب التعليم والتعلم تتأثر بالحالة الوجدانية للفرد، مما يوضح ضرورة الاستفادة من الذكاء الوجداني في تحسين أساليب التفكير والتعلم لدى التلاميذ.

## مشكلة البحث:

تزايد الاهتمام بقياس الذكاء الوجداني، بعد أن ثبتت محدودية مقاييس الذكاء التقليدية في التنبؤ بشكل كاف بنجاح الفرد في مختلف نواحي الحياة مثل المجال الاجتماعي والمهني (غسان الزحيلي، ٢٠١١: ٢٤٠).

كما توجد ضرورة ملحة بالاستفادة من الذكاء الوجداني وأبعاده في توجيه الأفراد لاختيار أساليب تفكير وتعلم معينة للتمكن من النجاح في الحياة العملية والعلمية، حيث يمكن الاستفادة من التعرف على الانفعالات والمشاعر في اكساب مرونة في استخدام تلك الأساليب وفق ما تحتاجه المواقف الحياتية عامة والمواقف الدراسية خاصة.

وتحددت مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما علاقة الذكاء الوجداني بكل من أساليب التفكير والتعلم لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي؟

## أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى فهم وتفسير:

١. الفروق بين الجنسين (تلاميذ وتلميذات) في أبعاد الذكاء الوجداني لدى كل من تلاميذ وتلميذات الصف الثامن الأساسي.

٢. الفروق بين الجنسين (تلاميذ وتلميذات) في أبعاد أساليب التفكير لدى كل من تلاميذ وتلميذات الصف الثامن الأساسي.

٣. الفروق بين الجنسين (تلاميذ وتلميذات) في أبعاد أساليب التعلم لدى كل من تلاميذ وتلميذات الصف الثامن الأساسي.

٤. إمكانية التنبؤ بأساليب التفكير من خلال أبعاد الذكاء الوجداني لدى كل من تلاميذ وتلميذات الصف الثامن الأساسي.

٥. إمكانية التنبؤ بأساليب التعلم من خلال أبعاد الذكاء الوجداني لدى كل من تلاميذ وتلميذات الصف الثامن الأساسي.

## أهمية البحث:

قد يسهم البحث في إثراء البحوث التربوية المرتبطة بكل من الذكاء الوجداني وأساليب التفكير وأساليب التعلم، كذلك توجيه المعلمين والقائمين على العملية التربوية إلى توعية تلاميذهم بقدرات الذكاء الوجداني ومختلف أساليب التفكير والتعلم بشكل مبسط يلائم مرحلتهم العمرية مما يزيد من قدرتهم على التحصيل العلمي، وتوجيه انتباه أولياء أمور تلاميذ الصف الثامن الأساسي ومرحلة المراهقة عمومًا بالاعتناء بانفعالات أولادهم وتوجيهها في دعم العملية التربوية والتعاملات في الحياة اليومية .

## فروض البحث:

١. لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ وتلميذات الصف الثامن الأساسي على مقياس الذكاء الوجداني.

٢. لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ وتلميذات الصف الثامن الأساسي على مقياس أساليب التفكير.

٣. لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ وتلميذات الصف الثامن الأساسي على مقياس أساليب التعلم.

٤. لا يمكن التنبؤ بأساليب التفكير من أبعاد الذكاء الوجداني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي.

٥. لا يمكن التنبؤ بأساليب التعلم من أبعاد الذكاء الوجداني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي.

## مصطلحات البحث:

**الذكاء الوجداني Emotional Intelligence:**

**يُقاس الذكاء الوجداني إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في أدائه على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية في كل بعد على حدة من أبعاد مقياس الذكاء الوجداني (مكونات الشخصية، المكونات الاجتماعية، مكونات إدارة الضغوط، مكونات التكيف، مكونات المزاج العام).**

**أساليب التفكير Thinking Styles :**

**يتبنى البحث الحالي تصنيف Harrison and Bramson (1982: 179) لأساليب التفكير حيث عرفها بأنها مجموعة من الطرق والاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته وذلك حيال ما يواجهه من مشكلات ومواقف.**

**وأوضح مجدي عبد الكريم (١٩٩٥: ٨٨-٨٩) الأنواع الخمسة لأساليب التفكير وفق تصنيف هاريسون وبرامسون كالآتي:**

1. **التفكير التركيبي Synthetics Thinking: ويتمثل في قدرة الفرد على التواصل لبناء وتركيب أفكار جديدة وأصيلة مختلفة عما يمارسه الآخرين، والتطلع إلى بعض وجهات النظر التي قد تتيح حلولاً أفضل إعدادًا وتجهيزًا والربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة بالإضافة إلى إتقان الوضوح والابتكارية وامتلاك المهارات التي توصل لذلك.**
2. **التفكير المثالي Idealistic Thinking: ويقصد به قدرة الفرد على تكوين وجهات نظر مختلفة تجاه الأشياء، والميل إلى التوجه المستقبلي، والتفكير في الأهداف بالإضافة إلى اهتمام الفرد باحتياجاته، وما هو مفيد للآخرين من جهة أخرى والميل نحو الشفقة بالآخرين والاستمتاع بالمناقشات مع الناس ومشكلات عدم الإقبال على المجادلات مفتوحة الصراع.**
3. **التفكير العملي Pragmatic Thinking: ويقصد به قدرة الفرد على التحقق مما هو صحيح أو خاطئ بالنسبة للخبرة الشخصية التي مر بها، ومنحه حرية التجريب لإيجاد طرق جديدة لعمل الأشياء بالاستعانة بالمواد الخام المتاحة له، بالإضافة إلى تناوله المشكلات بشكل تدريجي واهتمامه بالعمل والجوانب الإجرائية.**

٤. التفكير التحليلي Analytic Thinking: ويقصد به قدرة المتعلم على مواجهة المشكلات بحذر وبطريقة منهجية والاهتمام بالتفاصيل والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، بالإضافة إلى جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات، ويملك القدرة على المساهمة في توضيح الأشياء حتى يتمكن من الحصول على استنتاجات عقلانية من خلال الحقائق التي يعرفها.

٥. التفكير الواقعي Realistic Thinking: ويقصد به قدرة المتعلم على الاعتماد على الملاحظة والتجريب من خلال الحقائق التي يدركها، ويتضمن هذا النوع من التفكير الاستمتاع بالمناقشات المباشرة وفيه يفضل المتعلم النواحي العملية المرتبطة بالجوانب الواقعية.

**أساليب التعلم Learning Styles :**

يُقاس أسلوب التعلم إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في كل أسلوب على حدة من اختبار أساليب التعلم (السطحي، العميق، التحصيلي)، في أدائه على المقياس المستخدم في البحث الحالي.

**الأساليب الإحصائية:**

تمثلت الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات في التالي: اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، تحليل الانحدار المتعدد، ومربع إيتا ($\eta 2$).

## خطوات البحث وإجراءاته:

**أولاً- إعداد الإطار النظري للبحث:**

يتناول هذا الجزء الإطار النظري للبحث من خلال عرض متغيرات البحث بشيء من التفصيل من خلال محورين كما يلي:

**– المحور الأول: الذكاء الوجداني:**

أشار Goleman (1995: 271) إلى أنّ أهم المفاهيم التي تحاول تفسير النجاح والتفوق في الحياة العامة والأكاديمية هو مفهوم الذكاء الوجداني.

وقد حظي مفهوم الذكاء الوجداني باهتمام العديد من الباحثين، وذلك لاحتوائه على بعض المفاهيم الضرورية مثل: المهارات الاجتماعية، والتعرف على الانفعالات الإنسانية، والتي أرجعها البعض لمهارات يمتلكها الفرد يتعامل بها مع ذاته ومع الآخرين ( Kierstead, 1999: 2) .

**– المحور الثاني: أساليب التفكير:**

**في ضوء الاهتمام المتزايد بالتفكير ظهر الاهتمام بأساليب التفكير المفضلة لدى الأفراد في مواجهتهم لمشاكل الحياة، حيث تتنوع تلك الطرق من فرد لآخر، ومنها ما يميزه عن غيره في شتي المجالات الحياتية خاصة مجال التعليم.**

**كما أوضح ستيرنبرج عام ١٩٩٧ أن معرفة الفروق الفردية في أساليب التفكير يقصد بها معرفة الفروق الفردية فقط دون أن يكون هناك أسلوبًا جيدًا أو أسلوبًا سيئًا من أساليب التفكير، إلا أن كل فرد يفضل أسلوبًا بعينه عند تعامله مع الأحداث عن غيره، وأن الأساليب تتغير عبر المواقف المختلفة، ويذكر أن تلك المرونة الأسلوبية مهمتها مساعدة الفرد على التكيف (حنان حسني، ٢٠١٢: ٢٤).**

**ويوضح عامر عام ٢٠٠٦ أن كل فرد يستخدم أساليب التفكير التي تتناسب معه وفقًا للموقف أو المشكلة التي تعترضه، ودائما يطغي أحد أساليب التفكير على الفرد في حياته (فاطمة محمود، ٢٠١١: ١٢٨).**

**علاقة الذكاء الوجداني بأساليب التفكير:**

**تعد العلاقة بين التفكير والوجدان هي الجسر الذي يمكن الاعتماد عليه في التعرف على الذكاء الوجداني لدى الفرد (سلامة عبد العظيم، وطه عبد العظيم، ٢٠٠٦: ٢٢). ويُعلِّم الذكاء الوجداني الفرد كيف يُغيّر من أسلوب تفكيره (ياسر العيتي، ٢٠٠٦: ١٩– ٢٠).**

**وقد بحث عدد من الدراسات في علاقة الذكاء الوجداني بأساليب التفكير، فبحث ستيرنبرج في العلاقة بين الذكاء الوجداني والتفكير، مشيرًا إلى أهمية تنمية هذا الذكاء لدى الطلاب، وربطه بالنجاح في الحياة (سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠: ٣٤٢).**

**وتشير دراسة ميرفت فيصل (٢٠٠٥) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين أساليب التفكير والذكاء الوجداني. كما تشير دراسة نسمة كمال الدين (٢٠١٣) إلى وجود علاقة ارتباطية بين كل من أبعاد الذكاء الوجداني وبعض أساليب التفكير. إلا أن الدراسات في العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب التفكير قليلة ومازالت تحتاج إلى البحث.**

**– المحور الثالث: أساليب التعلم:**

ذكر بيجز أنه مع اهتمام الباحثين بفهم الطرق التي يتبعها المتعلمون عند التعلم، تركز الاهتمام على تحديد تلك الأساليب على نحو يفسر الفروق الفردية بين المتعلمين في أدائهم في مراحل التعليم المختلفة (خيري المغازي، وبدير عجاج، ٢٠٠٠: ٥٨).

وقد برزت اتجاهات متعددة تهتم بأساليب تعلم الأفراد في الأوساط التربوية باعتبارها مجموعة من الأداءات المتميزة للمتعلمين والتي يستخدمها في استقباله للمعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة ومعالجتها (Cornelius, 1995: 8).

ويعتبر Carl Yung هو المؤسس الأول لنظرية أسلوب التعلم عام ١٩٢٧، والتي أرشد فيها إلى الفروق الفردية في الطريقة التي يستقبل بها التلاميذ، ويتخذون القرارات ويتفاعلون (طارق عبد الرؤوف، ٢٠٠٨: ١٥١-١٥٢).

**علاقة الذكاء الوجداني بأساليب التعلم:**

يلزم الاهتمام بالممارسات التطبيقية لتنمية الذكاء الوجداني من خلال المنهج في جميع المراحل الدراسية (رانيا عبد العليم، ٢٠١١: ٧٩).

وأوضح فاروق الروسان عام ٢٠٠٠ أنه يمكن للفرد أن يتعلم كيفية اكتشاف وتطوير ذكائه الوجداني عن طريق التعلم والتعليم، ويلعب الآباء والمربون دورًا فعالا في اكتشاف وتطوير هذا النوع من الذكاء لدى أبنائهم وطلابهم والذكاء الوجداني دورًا مهمًا في دفع الفرد نحو الوصول إلى الهدف والأخذ بيده لتحقيق النجاح في حياته العملية وفي تنمية الذكاء العام والذكاء الوجداني أيضًا (محمد بكر، ٢٠١٠: ٨٣).

## ثانيًا: إجراءات البحث

**١. منهج البحث:**

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي للتحقق من صحة الفروض، حيث تم تطبيق الأدوات المناسبة، ثم تحليل البيانات الناتجة إحصائيًا وتفسيرها بهدف التحقق بشكل علمي ودقيق من صحة فروض البحث.

**٢.عينة البحث:**

تكونت عينة البحث الأساسية من ٣٧٥ تلميذًا وتلميذةً (١٩٧ تلميذًا- ١٧٨تلميذةً) من تلاميذ الصف الثامن الأساسي بالمدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة سوهاج للعام الدراسي ٢٠١٦ / ٢٠١٧م.

**٣. وصف أدوات البحث:**

فيما يلي عرض لأدوات البحث من حيث الأهداف والإعداد والخصائص السيكومترية.

أ- مقياس الذكاء الوجداني: إعداد / الباحثة.

**وصف الاختبار:**

مر إعداد الصورة الأولية للاختبار بعدة خطوات، هي؛ الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بالذكاء الوجداني، والقراءة الناقدة للإطار النظري عنه، والاطلاع على ما أتيح للباحثة من مقاييس الذكاء الوجداني، وذلك للاستفادة منها في صياغة العبارات، ثم صياغة الفقرات التي تقع تحت كل بعد وإعداد الاختبار في صورته الأولية، ثم عرضه على عدد من أساتذة علم النفس، ثم إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون، يليها حساب الصدق والثبات للمقياس.

**الخصائص السيكومترية للمقياس:**

**أولاً: صدق المقياس:**

**١)صدق المحكمين:**

تم عرض المقياس في صورته الأولية على (١٥) مُحكّمًا من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية، بهدف التأكد من مناسبة عبارات المقياس لتلاميذ العينة، ومدى ملائمة العبارات للأبعاد المدرجة تحتها، وتحديد مدى وضوح العبارات، وإضافة عبارات من الضروري إضافتها. ثم تم تفريغ آراء السادة المحكمين مع الأخذ في الاعتبار الملاحظات والمقترحات والتعديلات الخاصة بكل منهم، ولقد أشار المحكمون إلى ضرورة تجزئة الفقرات المركبة، تم حساب صدق محتوى عبارات المقياس حيث تم حذف عبارات المقياس غير الصادقة، مع إجراء تغييرات الصياغة اللغوية.

وقد قامت الباحثة بحساب نسبة صدق المحكمين باستخدام طريقة (لوش) Lawshe، وتُحسب من المعادلة التالية (سعد عبد الرحمن، ٢٠٠٨: ٢٠٣):

$$\text{ق} = \frac{\text{م} - \mathbf{0,5}\,\text{ن}}{\mathbf{0,5}\ \text{ن}}$$

حيث ق هي درجة صدق العبارة، م عدد المحكمين الّذين اتفقوا على صدق العبارة، ن العدد الكلي للمحكمين. وأقل عدد من المحكمين يتم قبوله كي تكون العبارة صادقة هو (١٢)

محكم لأن عدد المحكمين (١٥)، فالحد الأدنى المطلوب للدرجة هو ٠,٤٩ لتكون دالة عند مستوى ٠,٠٥ (سعد عبد الرحمن، ٢٠٠٨: ٢٠٣).

تكوّن مقياس الذكاء الوجداني في صورته الأولية من (١٧٩) عبارة، حيث تم حذف العبارات غير الصادقة وعددها (٢٢)عبارة، وتم تقسيم (٣) عبارات، ليُصبح المقياس مكوّن من (١٦٠) عبارة موزعة بطريقة التدوير على (٥) أبعاد رئيسة:

**٢)صدق عبارات المقياس ( صدق الميزان الداخلي):**

يشير فؤاد أبو حطب وآخرون (٢٠٠٨: ٥٤) إلى أنّ أهم بيانات تحليل العبارات المتصلة بصدق محتوى المقياس ككل هو ما يُسمّى بصدق العبارات.

وقد تم حساب صدق عبارات المقياس الحالي وذلك بحساب معامل الارتباط بين الدرجة على كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه هذه العبارة مع حذف درجة العبارة حتى تكون درجتها مستقلة عن درجة البُعد الخاص بها. وقد تراوحت معاملات ارتباط العبارات ما بين الضعيف والقوي، وتم حذف العبارات التي لم تصل إلى حد التشبع كالتالي:

البعد الأول: تم حذف ثماني عبارات من تسع وثلاثين عبارة وهي: العبارات (٢٠، ٣٥، ٤٨، ٥٠، ٦٥، ٧٨، ٨٠، ٩٣) لأن ارتباطهم غير دال، ليصبح عدد عبارات البعد الأول إحدى وثلاثين عبارةً.

البعد الثاني: تم حذف ثلاث وعشرين عبارة من اثنتين وخمسين عبارة وهي: العبارات (٦، ٨، ٢٢، ٢٣، ٣٨، ٥٣، ٦٨، ٨٢، ٨٣، ٩٥، ٩٦، ١٠٦، ١٠٧، ١٠٨، ١٢٠، ١٢٦، ١٢٧، ١٣٢، ١٣٥، ١٤٤، ١٥٢، ١٥٦، ١٥٩) لأن ارتباطهم غير دال، ليصبح عدد عبارات البعد الثاني تسعٍ وعشرين عبارة.

البعد الثالث: تم حذف سبع عبارات من أربع وثلاثين عبارة وهي: العبارات (٩، ٣٩، ٥٤، ٦٩، ٨٤، ١٢٩، ١٣٧) لأن ارتباطهم غير دال، ليصبح عدد عبارات البعد الثاني سبع وعشرين عبارة.

البعد الرابع: أنه تم حذف العبارة رقم (١١٢)، لأن معامل ارتباطها لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وذلك من أصل تسع عشرة عبارة، ليصبح عدد عبارات البعد الرابع ثماني عشرة عبارة.

البعد الخامس: تم حذف عشر عبارات وهي: (١٤، ١٥، ٣٠، ٤٤، ٤٥، ٦٠، ٧٥، ٩٠، ١٠٢، ١١٤) لأن ارتباطهم غير دال، وذلك من أصل ست عشرة عبارة، ليصبح عدد عبارات البعد ست عبارات.

## ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات مقياس الذكاء الوجداني تم حساب معاملات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، وسبيرمان- براون Spearman-Brown Coefficient، وجتمان Guttman Split-Half Coefficient للثبات باستخدام البرنامج الاحصائي SPSS في تحليل البيانات الناتجة عن تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية.

وقد اتضح أن مقياس الذكاء الوجداني يتمتع بدرجة عالية من الثبات، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية على المقياس (٠,٨٢) ومعامل سبيرمان- براون (٠,٨١) وجتمان (٠,٧٩)، بينما تراوحت معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد (من ٠,٥٦إلى٠,٩٢)، وتراوحت معاملات سبيرمان- براون للأبعاد (من٠,٥٤ إلى٠,٩٦)، ومعاملات جتمان للأبعاد (من ٠,٥٤ إلى٠,٩٥).

لا يوجد لهذا المقياس زمن محدد للتطبيق، ولكن يتراوح تطبيقه من (٤٠) إلى (٥٠) دقيقة. وقد تم توزيع الدرجات على مقياس الذكاء الوجداني بحيث تتراوح بين (٥٥٥) درجة كحد أعلى و(١١١) درجة كحد أدنى للمقياس ككل، ويتم التصحيح تبعًا لطريقة "ليكرت" حيث يختار التلميذ استجابة واحدة من بين خمسة استجابات متدرجة كالتالي: (٥= دائمًا، ٤= غالبًا، ٣= أحيانًا، ٢= نادرًا، ١= أبدًا)، والعكس للعبارات السالبة.

## ثانيًا: الصورة النهائية للمقياس:

بعد مرور المقياس بالصورة الأولية، وبعد إجراء تعديلات السادة المحكمين، وبعد استبعاد العبارات نتيجة إجراءات الصدق والثبات، أصبحت الصورة النهائية لمقياس الذكاء الوجداني تتكون من (١١١) عبارة موزعة على خمسة أبعاد، هي: مكونات الشخصية (٢٣ عبارة موجبة، ٨ عبارات سالبة)، المكونات الاجتماعية (٢٣ عبارة موجبة، ٦ عبارات سالبة)، مكونات التكيف (٢٣ عبارة موجبة، ٤ عبارات سالبة)، مكونات إدارة الضغوط (١١ عبارة موجبة، ٧ عبارات سالبة)، ومكونات المزاج العام (خمس عبارات موجبة، عبارة سالبة).

أ- اختبار أساليب التفكير: إعداد/ هاريسون وبرامسون وآخرون، ترجمة وتعريب/ مجدي عبد الكريم حبيب.

وضع هذا الاختبار أ.هاريسون، و. برامسون، أ. بارليت، ومعاونيهم الأساتذة بجامعة كاليفورنيا وذلك في عام ١٩٨٠ م ، وقام بترجمة المقياس وتقنينه على البيئة العربية "مجدي عبد الكريم حبيب" عام ٢٠٠٨م. يهدف الاختبار إلى قياس أسلوب التفكير السائد والمفضل لدى المفحوص في مواجهة مواقف الحياة اليومية.

ويتكون الاختبار من (٩٠) عبارة موزعة على (١٨) موقف من المواقف اليومية التي تواجه الفرد، وذلك بواقع خمس عبارات على كل موقف، تمثل كل عبارة منهم حلاً لذلك الموقف، حيث يعبر كل حل عن أحد أساليب التفكير الخمسة ؛ (الأسلوب التركيبي، الأسلوب التحليلي، الأسلوب المثالي، الأسلوب الواقعي، الأسلوب العملي). يُطلب من التلميذ كتابة بياناته (الاسم- الفصل). والإجابة على مواقف الاختبار وفق ما يفعله عند تعرضه لأيٍ من هذه المواقف، مع عدم تركه لعبارة دون إجابة.

## الخصائص السيكومترية للاختبار:

### أولاً: صدق الاختبار:

قام واضعوا ومترجم الاختبار بإجراء صدق البناء، صدق التكوين الفرضي، التحليل العاملي، الصدق التلازمي وقد أظهرت النتائج صدق الاختبار.

### ثانيًا: ثبات الاختبار:

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار عن طريق معامل ألفا: بحساب تباينات أبعاد الاختبار، وكذلك تباين الدرجة الكلية على الاختبار، ثم تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ للثبات، وكانت قيم معامل ألفا للأبعاد (التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي) على الترتيب (٠,٨٢ - ٠,٨٥ -٠,٨١ - ٠,٩٠ - ٠,٨٣) وكانت جميعها مرتفعة ودالة عند (٠,٠١).

ب- مقياس أساليب التعلم: إعداد/ الباحثة.

قامت الباحثة بإعداد مقياس أساليب التعلم نظرًا لأن الباحثة لم تجد مقياسًا مناسبًا باللغة العربية وفق نموذج بيجز يقيس أساليب التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد قامت الباحثة بتحديد النقاط التالية كي تتمكن من إعداد المقياس:

هدف المقياس: محاولة قياس أسلوب التعلم السائد أو المفضل في مواجهة المواقف الدراسية ومواقف الحياة اليومية لدى تلاميذ وتلميذات الصف الثامن الأساسي.

وصف المقياس: استندت الباحثة في وضعها فقرات المقياس المصمم للبحث الحالي إلى الأبعاد الثلاثة التي تضمنها نموذج بيجز لأساليب التعلم، وهي؛ أسلوب التعلم السطحي: الذي يوضح أن الشهادة أو الوظيفة غاية التعلم لدى التلميذ، وأسلوب التعلم العميق: الذي يوضح تركيز التلميذ على فهم المحتوى، وأسلوب التعلم التحصيلي: الذي يوضح قوة دافعية الانجاز والتحصيل لدى التلميذ.

مراحل إعداد المقياس: مر إعداد المقياس بصورتين الأولية والنهائية:

## أولاً: الصورة الأولية لمقياس أساليب التعلم

على حد اطلاع الباحثة لا توجد مقاييس أخرى باللغة العربية تناسب البحث الحالي مما دفع الباحثة لإعداد أداة ملائمة لمقياس أساليب التعلم من إعدادها، وقامت الباحثة بالاطلاع على عدد مناسب من أدبيات البحث ذات العلاقة بأداة القياس، وذلك للتعرف على النماذج النظرية المختلفة التي تناولت مفهوم أساليب التعلم بالدراسة، وكذلك قامت الباحثة بالاطلاع على مقاييس عربية وأجنبية تقيس أساليب التعلم للاستفادة منها في صياغة عبارات المقياس ومنها: استبانة عمليات الدراسة المعدلة- ذات العاملين (R-SPQ-2 ) إعداد/ الدرديري ٢٠٠٢، قائمة أساليب التعلم لـ .Fox et al .

مرّت الصورة الأولية لمقياس أساليب التعلم بعدة إجراءات تمثلت في عرض المقياس على بعض السادة المحكمين في مجال علم النفس التربوي، وتم تطبيقه على العينة الاستطلاعية للتحقق من صدقه وثباته، وقد أدت هذه الإجراءات إلى إجراء بعض التعديلات على المقياس، ويمكن توضيح ذلك من خلال عرض الخصائص السيكومترية للمقياس فيما يلي:

## الخصائص السيكومترية للمقياس:

### أولاً: صدق المقياس:

اعتمدت الباحثة في حساب الصدق على ما يلي:

١) صدق المحكمين:

حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على (١٥) محكمًا من أساتذة علم النفس والصحة النفسية وذلك للحكم على عبارات المقياس، تم تفريغ آراء السادة المحكمين مع الأخذ

في الاعتبار الملاحظات والمقترحات والتعديلات، تم حساب صدق محتوى عبارات المقياس حيث تم حذف عبارات المقياس غير الصادقة، مع لإجراء تغييرات الصياغة اللغوية.

وقد قامت الباحثة بحساب نسبة صدق المحتوى باستخدام طريقة (لوش) Lawshe ، وتُحسب من المعادلة التالية (سعد عبد الرحمن، ٢٠٠٨: ٢٠٣):

$$\text{ق} = \frac{\text{م} - \mathbf{0,5}\ \text{ن}}{\mathbf{0,5}\ \text{ن}}$$

حيث ق هي درجة صدق العبارة، م عدد المحكمين اللّذين اتفقوا على صدق العبارة، ن العدد الكلي للمحكمين. وأقل عدد من المحكمين يتم قبوله حتى تكون العبارة صادقة هو (١٢) محكمًا لأن عدد المحكمين (١٥)، فالحد الأدنى المطلوب للدرجة هو ٠,٤٩ لتكون دالة عند مستوى ٠,٠٥.

تم حذف عبارات المقياس غير الصادقة وعددها (١٠) وهي: (١٤) سطحي/ ابذل قليلاً من الجهد لأتجنب الفشل (١٧) سطحي/ أقرأ وما لا أفهمه أتجنبه ولا أحاول فهمه. (١٨) سطحي/ لا أخطط للحصول على شهادات عالية مثل : الماجستير أو الدكتوراه (٢٤) عميق/ تدفعني الموضوعات الدراسية إلى التأمل فيها. (٢٦) عميق/ أرغب في المذاكرة الجادة. (٣٦) عميق/ أذاكر كل المقررات بشغف وحب. (٤٥) عميق/ أساعد زملائي الضعفاء دراسيًا. (٥٠) تحصيلي/ اهتمامي بالمواد التي لا تضاف للمجموع ضئيل. (٥٢) تحصيلي/ أكره الغياب عن الدروس والمدرسة كي لا يفوتني شيء ولو قليل. (٦٠) تحصيلي/ أذهب إلى المدرسة حتى لوكنت مريضًا. وتم تقسيم العبارة (١٩) استذكر دروسي أمام التلفاز وبمصاحبة أحد الأفراد.

تم توزيع عبارات المقياس بعد مروره بصدق المحكمين أصبح مكونًا من (٦٠) عبارة موزعة على (٣) أبعاد (الأسلوب السطحي، الأسلوب العميق، والأسلوب التحصيلي)، تم توزيعهم بطريقة التدوير.

**٢)صدق عبارات المقياس ( صدق الميزان الداخلي):**

تم حساب صدق عبارات المقياس الحالي وذلك بحساب معامل الارتباط بين الدرجة على كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة مع حذف درجة العبارة حتى تكون درجتها مستقلة عن درجة البُعد الخاص بها، وتراوحت معاملات الصدق والثبات بين المنخفض والمرتفع، وتم حذف من البعد الأول ثلاث عبارات من عشرين عبارة، هي: العبارات (١٩،

٤٦، ٤٩) لأن ارتباطهم غير دال، ليصبح عدد عبارات البعد الأول (١٧). ومن البعد الثاني تم حذف العبارة رقم (١٤) لأن ارتباطها غير دال، ليصبح عدد عبارات البعد الثاني ثلاثًا وعشرين عبارة. ومن البعد الثالث تم حذف العبارتين (٣، ٤٨) لأن ارتباطهما غير دال، ليصبح عدد عبارات البعد الثالث أربع عشرة عبارة.

**ثانيًا: ثبات المقياس:**

للتحقق من ثبات مقياس أساليب التعلم تم حساب معاملات ألفا كرونباخ، وسبيرمان- براون، وجتمان للثبات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS في تحليل البيانات الناتجة عن تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، واتضح أن مقياس أساليب التعلم يتمتع بدرجة عالية من الثبات، حيث بلغ معامل كرونباخ للدرجة الكلية على المقياس (٠,٨٨) ومعامل سبيرمان- براون (٠,٧٦) ومعامل جتمان (٠,٧٤)، وبلغ أقل معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد (٠,٧٩ ) وذلك للتعلم السطحي وتساوى كل من التعلم السطحي والعميق في معامل ألفا بنسبة (٠,٩٣)، وبلغ معامل سبيرمان- براون للتعلم التحصيلي (٠,٤٧) وكان أقل الأبعاد نسبة في حين بلغ في التعلم السطحي أعلاها بنسبة (٠,٩١)، وتراوحت معاملات جتمان للأبعاد الثلاثة (من ٠,٤٧ إلى ٠,٨٩).

**طريقة تصحيح المقياس:**

يجيب التلميذ على عبارات مقياس أساليب التعلم بالاختيار من خمسة بدائل هي: (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، تقدر بإعطاء الدراجات (٥ ،٤ ،٣ ، ٢ ،١) المقابلة للاستجابات على الترتيب. ويتم توزيع الدرجات على المقياس بحيث تتراوح درجات أسلوب التعلم السطحي بين ٨٥ درجة كحد أعلى و١٧ درجة كحد أدنى، وتتراوح درجات أسلوب التعلم العميق بين ١١٥ درجة كحد أعلى و٢٣ درجة كحد أدنى، تتراوح درجات أسلوب التعلم التحصيلي بين ٧٠ درجة كحد أعلى و١٤ درجة كحد أدنى، كما تتراوح الدرجة الكلية بين (٢٧٠) درجة كحد أعلى و(٥٤) درجة كحد أدنى للمقياس ككل.

**زمن تطبيق المقياس:**

لا يوجد زمن محدد لتطبيق المقياس، لكن يتراوح تطبيقه بين (٣٠- ٤٥ دقيقة).

**ثانيًا: الصورة النهائية لمقياس أساليب التعلم:**

تكوّن مقياس أساليب التعلم في صورته النهائية من (٥٤) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية منها (١٧) عبارة لأسلوب التعلم السطحي، و (٢٣) عبارة لأسلوب التعلم التحصيلي، و(١٤) عبارة لأسلوب التعلم التحصيلي.

## رابعًا: نتائج البحث

### ١- نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

ينص الفرض الأول على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ وتلميذات الصف الثامن الأساسي على مقياس الذكاء الوجداني".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيّم "ت" للعينات المستقلة للمقارنة بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس أبعاد الذكاء الوجداني، كما تم حساب مربع إيتا($\eta 2$) وحجم الأثر للجنس باستخدام برنامج SPSS ، كما يتضح منها جدول (١).

جدول (١) قيمة "ت" ومستوى دلالتها ومربع إيتا وحجم الأثر للفروق بين النوعين (الذكور- الإناث) في الذكاء الوجداني

| أبعاد الذكاء الوجداني | النوع | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" | مستوى الدلالة | مربع إيتا ($\eta 2$) | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المكونات الشخصية | ذكور | ٨٠,٤٩ | ١٧,٧٢٦ | ٣٧٣ | -٢,٣٢٠* | ٠,٠٥ | ٠,٠١٤ | صغير |
| | إناث | ٨٤,٩٣ | ١٩,٣٢٦ | | | | | |
| المكونات الاجتماعية | ذكور | ٧٢,٥٨ | ١٨,٨٥٩ | ٣٧٣ | -١,٩٩٣* | ٠,٠٥ | ٠,٠١١ | صغير |
| | إناث | ٧٦,٥٦ | ١٩,٧٨٢ | | | | | |
| مكونات التكيف | ذكور | ٨٢,٥٧ | ١٥,٢١٣ | ٣٧٣ | -٠,٥٢٨ | غير دالة | | |
| | إناث | ٨٢,٤٠ | ١٥,١٧٤ | | | | | |
| مكونات إدارة الضغوط | ذكور | ٥٠,٧٦ | ١٢,١٢١ | ٣٧٣ | ٢,٠٥٤* | ٠,٠٥ | ٠,٠١١ | صغير |
| | إناث | ٥٣,٣٥ | ١٢,٢٤٢ | | | | | |
| مكونات المزاج العام | ذكور | ١٨,٠٩ | ٥,٢٩٤ | ٣٧٣ | -٠,٧٥٠ | غير دالة | | |
| | إناث | ١٨,٤١ | ٥,٧٠٢ | | | | | |

يتضح من جدول (١) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني، وثلاثة من أبعاده؛ (مكونات الشخصية، المكونات

الاجتماعية، إدارة الضغوط)، وذلك لصالح الإناث. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مكوني التكيف والمزاج العام.

ويمكن تفسير نتائج الفرض الأول في دلالة الفروق على أبعاد الذكاء الوجداني (المكونات الشخصية، المكونات الاجتماعية، مكونات الضغوط) لصالح الإناث إلى تميز الإناث عن الذكور بالعاطفة فالصورة الشائعة للإناث في المجتمع المصري تشير إلى غلبة الوجدان عن الفكر لديهن، كما أن تربية الأنثى منذ الصغر تتجه نحو تنمية الوجدان كتمهيد لتحملها لمسئولية الأمومة والحياة الأسرية، كما يعزز المجتمع المصري قدرات التواصل والعلاقات الاجتماعية لدى الأنثى، بينما يُربى المجتمع الذكور على العمل والإنجاز.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه دنيال جولمان (٢٠٠٠: ٧١) بأن الإناث ذوات ذكاء وجداني مرتفع يتصفن بالحسم والتعبير عن مشاعرهن بصورة مباشرة، ويثقن في مشاعرهن، وللحياة بالنسبة لهن معنى، ويستطعن التكيف مع الضغوط النفسية، ومن السهل المحافظة على توازنهن الاجتماعي، وتكوين علاقات جديدة.

مما سبق يتضح تحقق الفرض الأول جزئيًا.

٢- نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ وتلميذات الصف الثامن الأساسي على مقياس أساليب التفكير".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيّم "ت" للعينات المستقلة Independent samples t-test للمقارنة بين متوسطي درجات الذكور والإناث على كل أسلوب من أساليب التفكير، وهي كما يوضحها جدول (٢).

جدول (٢) قيمة "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين النوعين (الذكور- الإناث) في أساليب التفكير

| أساليب التفكير | النوع | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التركيبي | ذكور | ٥٣,٨٧ | ١١,٨٨٢ | ٣٧٣ | ١,٠٥٨- | القيّم غير دالة |
| | إناث | ٥٥,١٩ | ١٢,٢١٩ | | | |
| المثالي | ذكور | ٥٢,٩٨ | ٩,٧٣٤ | ٣٧٣ | ٠,٠٥٠- | |
| | إناث | ٥٣,٠٤ | ١١,٢٠٨ | | | |
| العملي | ذكور | ٥٤,٠٨ | ١٩,١٥٣ | ٣٧٣ | ١,٤٩١ | |
| | إناث | ٥١,٣٨ | ١٥,٨٧٩ | | | |
| التحليلي | ذكور | ٥٤,٨٨ | ١٣,٨٧١ | ٣٧٣ | ١,٢٨٤- | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | إناث | ٥١,٣٨ | ١٤,١١٨ | | | |
| الواقعي | ذكور | ٥٤,١٨ | ٨,٩٥٩ | ٣٧٣ | ٠,٥٨٤ | |
| | إناث | ٥٣,٦٥ | ٨,٥٩٩ | | | |

يتضح من جدول (٢) أن أنه لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لمتغير الجنس (ذكور، وإناث) على مقياس أساليب التفكير؛ (التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي).

واتفقت نتائج الفرض الثاني مع دراسة غسان المنصور وعلى المنصور (٢٠٠٧) في أنها لم تظهر فروق بين الذكور والإناث في أسلوبي التفكير التركيبي والتحليلي، واختلفت معها في وجود أثر لمتغير الجنس في تفضيل أساليب التفكير العملي والواقعي والمثالي، ودراسة منى سعيد (٢٠٠٩) على عينة من طلاب جامعة الأزهر بغزة ــ فلسطين في عدم وجود فروق دالة إحصائيًا على أبعاد مقياس أساليب التفكير الخمسة (التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي) تبعًا لمتغير الجنس (ذكور، وإناث)، ودراسة عواطف ضاهر (٢٠١٣) على عينة من طلاب الجامعة.

ويمكن تفسير نتيجة الفرض الرابع بالأسباب التالية:

- وحدة البيئة الثقافية والاجتماعية التي يعيش فيها الذكور والإناث، التي تتسم بنفس العادات والتقاليد، والاتجاهات الفكرية.
- وحدة المناهج التعليمية في مرحلة التعليم الأساسي التي يتعرض لها كل من الذكور والإناث، ويذكر محمد جهاد (٢٠٠٥: ٢٩) أن أسلوب التفكير يعتمد على ما يستقر في ذهن الإنسان من معلومات.
- عدم الاهتمام بتدريب التلاميذ والتلميذات على أساليب التفكير سواء في المناهج المصرية أو في داخل الإطار الأسرى للفرد من قبل الوالدين.

يتضح من ذلك تحقق الفرض الرابع.

٣- نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ وتلميذات الصف الثامن الأساسي على مقياس أساليب التعلم".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيّم "ت" للعينات المستقلة Independent –samples T–test للمقارنة بين متوسطي درجات

الذكور والإناث على كل أسلوب من أساليب التعلم، كما تم حساب مربع إيتا(η2) وحجم الأثر للجنس باستخدام برنامج SPSS ، وهي كما يوضحها جدول (٣).

جدول (٣) قيمة "ت" ومستوى دلالتها ومربع إيتا وحجم الأثر للفروق بين النوعين (الذكور- الإناث) في أساليب التعلم

| أساليب التعلم | النوع | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة "ت" | مستوى الدلالة | مربع إيتا (η2) | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| سطحي | ذكور | ٥٣,٦٠ | ١٢,٩٧٨ | ٣٧٣ | ٠,٣٢٦ | غير دال | | |
| | إناث | ٥٤,٠٢ | ١٢,١١٦ | | | | | |
| عميق | ذكور | ٦٢,٤٠ | ٢٤,٢٦٢ | ٣٧٣ | *٢,٤٠٧ | ٠,٠٥ | ٠,٠١٥ | صغير |
| | إناث | ٥٦,٩١ | ١٩,٢٩٠ | | | | | |
| تحصيلي | ذكور | ٢٢,٤٦ | ١٠,٢٦٤ | ٣٧٣ | **٣,٧٥١ | ٠,٠١ | ٠,٠٣٦ | صغير |
| | إناث | ٢٧,٠٣ | ١٣,٢٦٩ | | | | | |

يتضح من جدول (٣)

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس (ذكور، وإناث) على أسلوب التعلم السطحي، واتفقت أيضًا مع دراسة جمانة عادل خزام (٢٠١٤). وربما يفسر ذلك أن هدف كل من الذكور والإناث على هذا الأسلوب واحد وهو الحصول على وظيفة أو ارضاء الآخرين مما يدفع إلى استظهار المادة بالتكرار –الحفظ أو الصم– بغرض النجاح، وهي طريقة لا تتأثر بجنس المتعلم، حيث هدف كليهما النجاح والوظيفة بأقل جهد.
- أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس (ذكور، وإناث) على أسلوب التعلم العميق وذلك لصالح الذكور، وواتفقت هذه النتيجة مع دراسة منصور عبد الله (٢٠٠٣)، واختلفت مع جمانة عادل (٢٠١٤)، ويذكر روسم وشنك ١٩٨٤ أنه في حال تبني المتعلمين لأسلوب التعلم العميق فيكون للجنس (ذكور، إناث) أثر وأغلب الأحيان تكون الغلبة للذكور عن الإناث، حيث محتوى نص التعلم يكون على درجة من الصعوبة والتعقيد، وبذلك يظهر مجالاً للمقارنة بين المتعلمين (محمود عوض الله، ٢٠١١: ٢١٠). ويذكر Severiens and Ten Dam (1994: 498) أن العديد من الدراسات حول تأثير جنس المتعلم في تبني أسلوب التعلم العميق أظهرت في كثير من الأحيان تبني الذكور لأسلوب التعلم العميق أكثر من الإناث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس (ذكور، وإناث) على أسلوب التعلم التحصيلي لصالح الإناث. ربما يرجع هذا إلى أنّ الإناث ذوات هذا الأسلوب يسعين دائما إلى التميز وهدفهن أقوى وتزيد لديهن القدرة على التنافس، وهن أقدر على الاحتفاظ بما

اكتسبن من مهارات ومعارف خلال مرورهن بالخبرات التعليمية على مر السنوات السابقة، وبذلك تكون بداية لظهور فوارق بين الجنسين.

وتوجد العديد من العوامل المؤثرة في أساليب تعلم التلاميذ (الذكور والإناث) تجعل وجود اختلاف في تبني أسلوب تعلم بعينه منها الذكاء والسمات الشخصية ( Biggs et al., 2001:134)، وتختلف السمات الشخصية بين الجنسين باختلاف المرحلة العمرية مما يوجد اختلاف بينهما في تبني أساليب تعلم معينة. مما سبق يتضح تحقق الفرض الثالث جزئيًا.

**٤- نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:**

ينص الفرض الرابع على أنه "لا يمكن التنبؤ بأساليب التفكير من أبعاد الذكاء الوجداني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد (باستخدام طريقة Enter) للمتغيرات المستقلة (المكونات الشخصية- المكونات الاجتماعية – مكونات التكيف- مكونات إدارة الضغوط- مكونات المزاج العام) لمعرفة مدى إسهامها في التنبؤ بأساليب التفكير كمتغير تابع.

وعلى هذا تم التعامل مع كل أسلوب من أساليب التفكير منفردًا كمتغير تابع مع أبعاد الذكاء الوجداني الخمسة كمتغيرات مستقلة، ووضع له فرضية عدم إمكانية التنبؤ كفرضية صفرية وإمكانية التنبؤ كفرضية بديلة، وكانت النتائج كالتالي:

**١)بالنسبة لأسلوب التفكير التركيبي:**

**جدول (٤) نتائج تحليل التباين ومعامل الارتباط المتعدد ومعامل التحديد لنموذج الانحدار المتعدد بين أسلوب التفكير التركيبي وأبعاد الذكاء الوجداني**

| المصدر | مجموع المربعات SS | درجات الحرية dF | متوسط المربعات MS | قيمة ف المحسوبة F | الدلالة الإحصائية Sig. | معامل الارتباط المتعدد (R) | معامل التحديد ($R^2$) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار | ٤٨٦,٥١٤ | ٥ | ٩٧,٣٠٣ | ٠,٦٤٨ | غير دالة | ٠,٠٩٥ | ٠,٠٠٩ |
| الخطأ | ٥٣٧٧٣,٢٣٦ | ٣٦٩ | ١٤٥,٧٢٧ | | | | |
| الكلي | ٥٤٢٥٩,٧٤٩ | ٣٧٤ | | | | | |

من جدول (٤) الذي يتضمن تحليل التباين يتضح أن قيمة " ف" المحسوبة = ٠,٦٦٨، وهي غير دالة إحصائيًا، مما يدل على عدم دلالة نموذج الانحدار، وبالتالي لا يمكن استخدام نموذج الانحدار في التنبؤ بأسلوب التفكير التركيبي.

**٢) بالنسبة لأسلوب التفكير المثالي:**

جدول (٥) نتائج تحليل التباين ومعامل الارتباط المتعدد ومعامل التحديد لنموذج الانحدار المتعدد بين أسلوب التفكير المثالي وأبعاد الذكاء الوجداني

| المصدر | مجموع المربعات SS | درجات الحرية dF | متوسط المربعات MS | قيمة ف المحسوبة F | الدلالة الإحصائية Sig. | معامل الارتباط المتعدد (R) | معامل التحديد ($R^2$) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار | ٣٠١٤,٦٢٥ | ٥ | ٦٠٢,٩٢٥ | ٥,٨٨٧* * | ٠,٠١ | ٠,٢٧٢ | ٠,٠٧٤ |
| الخطأ | ٣٧٧٩١,٣٣٣ | ٣٦٩ | ١٠٢,٦١٤ | | | | |
| الكلي | ٤٠٨٠٥,٩٥٧ | ٣٧٤ | | | | | |

جدول (٦) معاملات الانحدار المتعدد ودلالتها الإحصائية لمتغيرات البحث مع التفكير المثالي

| المتغيرات المستقلة | معامل الانحدار (B) | الخطأ المعياري Std. Error | معامل الانحدار المعياري Beta | قيمة "ت" (t) | الدلالة الإحصائية Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| المقدار الثابت | ٤٧,١٤٤ | ٤,٠٧٧ | | **١١,٥٦٣ | ٠,٠١ |
| البّعد الأول: مكونات الشخصية | ٠,٢٠٨ | ٠,٠٥٧ | ٠,٣٧١ | **٣,٦٢٨ | ٠,٠١ |
| البّعد الثاني: المكونات الاجتماعية | -٠,٠١٨ | ٠,٠٤٨ | -٠,٠٣٣ | ٠,٣٦٩ | غير دالة |
| البّعد الثالث: مكونات التكيف | ٠,٠٣١ | ٠,٠٤٠ | ٠,٠٤٦ | ٠,٧٩٠ | غير دالة |
| البّعد الرابع : مكونات إدارة الضغوط | -٠,٠٤٥ | ٠,٠٧٥ | -٠,٠٥٣ | ٠,٦٠٢ | غير دالة |
| البّعد الخامس: مكونات المزاج العام | -٠,٥٦٣ | ٠,١٢٨ | -٠,٢٩٥ | **٤,٣٩٧ | ٠,٠١ |

تشير نتائج جدولي (٥، ٦) إلى أنّ نموذج الانحدار المقدر دال إحصائيًا، وبالتالي يمكن استخدام النموذج في التنبؤ بأسلوب التفكير المثالي، ويمكن صياغته في المعادلة التالية:

ص= ٤٧,١٤٤ + ٠,٢٠٨ س١ – ٠,٠١٨ س٢ + ٠,٠٣١ س٣ – ٠,٠٤٥ س٤ – ٠,٥٦٣ س٥

وبذلك يتم قبول الفرض البديل؛ أي أنه يمكن التنبؤ بأسلوب التفكير المثالي من أبعاد الذكاء الوجداني.

٣) بالنسبة لأسلوب التفكير العملي:

جدول (٧) نتائج تحليل التباين ومعامل الارتباط المتعدد ومعامل التحديد لنموذج الانحدار المتعدد بين أسلوب التفكير العملي وأبعاد الذكاء الوجداني

| المصدر | مجموع المربعات SS | درجات الحرية Df | متوسط المربعات MS | قيمة ف المحسوبة F | الدلالة الإحصائية Sig. | معامل الارتباط المتعدد (R) | معامل التحديد ($R^2$) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار | ٤٣٨٢,٨٨٦ | ٥ | ٨٧٦,٥٧٧ | *٢,٨٦٧ | ٠,٠٥ | ٠,٠٢٤ | ٠,٠٣٧ |
| الخطأ | ١٢٨٢٧,١١٤ | ٣٦٩ | ٣٠٥,٧٦٥ | | | | |
| الكلي | ١١٧٢١٠,٠٠٠ | ٣٧٤ | | | | | |

جدول (٨) معاملات الانحدار المتعدد ودلالتها الإحصائية لمتغيرات البحث مع أسلوب التفكير العملي

| المتغيرات المستقلة | معامل الانحدار (B) | الخطأ المعياري Std. Error | معامل الانحدار المعياري Beta | قيمة "ت" (t) | الدلالة الإحصائية Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| المقدار الثابت | ٦٤,٨١٦ | ٧,٠٤٥ | | **٩,٢٠٠ | ٠,٠١ |
| البُعد الأول: مكونات الشخصية | ٠,٠٨٥- | ٠,٠٩٩ | ٠,٠٨٩- | ٠,٨٥٣ | غير دالة |
| البُعد الثاني: المكونات الاجتماعية | ٠,٠١٥ | ٠,٠٨٤ | ٠,٠١٦ | ٠,١٧٤ | غير دالة |
| البُعد الثالث: مكونات التكيف | ٠,٢٠٣- | ٠,٠٦٩ | ٠,١٧٤- | **٢,٩٤٧ | ٠,٠١ |
| البُعد الرابع : مكونات إدارة الضغوط | ٠,٠٧٦ | ٠,١٢٩ | ٠,٠٥٢ | ٠,٥٨٤ | غير دالة |
| البُعد الخامس: مكونات المزاج العام | ٠,٣٧١ | ٠,٢٢١ | ٠,١١٥ | ١,٦٨١ | غير دالة |

تشير نتائج جدولي (٥، ٦) إلى أنّ نموذج الانحدار المقدر دال إحصائيًا، وبالتالي يمكن استخدام النموذج في التنبؤ بأسلوب التفكير العملي، ويمكن صياغته في المعادلة التالية:

ص= ٦٤,٨١٦ – ٠,٨٥ س١ + ٠,١٥ س٢ – ٠,٢٠٣ س٣ + ٠,٠٧٦ س٤ + ٠,٣٧١ س٥

وبذلك يتم قبول الفرض البديل؛ أي انه يمكن التنبؤ بأسلوب التفكير العملي من أبعاد الذكاء الوجداني.

٤) بالنسبة لأسلوب التفكير التحليلي:

جدول (٩) نتائج تحليل التباين ومعامل الارتباط المتعدد ومعامل التحديد لنموذج الانحدار المتعدد بين أسلوب التفكير التحليلي وأبعاد الذكاء الوجداني

| المصدر | مجموع المربعات SS | درجات الحرية dF | متوسط المربعات MS | قيمة ف المحسوبة F | الدلالة الإحصائية Sig. | معامل الارتباط المتعدد (R) | معامل التحديد ($R^2$) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار | ٤٧٩٧,٣٧٦ | ٥ | ٩٥٩,٤٧٥ | **٥,١٦٨ | ٠,٠١ | ٠,٢٥٦ | ٠,٠٦٥ |
| الخطأ | ٦٨٥١٣,٠٢٤ | ٣٦٩ | ١٨٥,٦٧٢ | | | | |
| الكلي | ٧٣٣١٠,٤٠٠ | ٣٧٤ | | | | | |

جدول (١٠) معاملات الانحدار المتعدد ودلالتها الإحصائية لمتغيرات البحث مع أسلوب التفكير التحليلي

| المتغيرات المستقلة | معامل الانحدار (B) | الخطأ المعياري Std. Error | معامل الانحدار المعياري Beta | قيمة "ت" (t) | الدلالة الإحصائية Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| المقدار الثابت | ٣٦,٣٠٨ | ٥,٤٩٠ | | *٦,٦١٤* | ٠,٠١ |
| البُعد الأول: مكونات الشخصية | -٠,٠٩٢ | ٠,٠٧٧ | -٠,١٢٢ | ١,١٨٧ | غير دالة |
| البُعد الثاني: المكونات الاجتماعية | -٠,١١٧ | ٠,٠٦٥ | -٠,١٦٢ | ١,٧٩٦ | غير دالة |
| البُعد الثالث: مكونات التكيف | ٠,٢٦٠ | ٠,٠٥٤ | ٠,٢٨٢ | *٤,٨٤٨* | ٠,٠١ |
| البُعد الرابع : مكونات إدارة الضغوط | ٠,٢٨٣ | ٠,١٠١ | ٠,٢٤٧ | *٢,٨١١* | ٠,٠١ |
| البُعد الخامس: مكونات المزاج العام | -٠,٠٢٩ | ٠,١٧٢ | -٠,٠١١ | ٠,١٧٠ | غير دالة |

تشير نتائج جدولي (١٠، ١١) إلى أنّ نموذج الانحدار المقدر دال إحصائيًا، وبالتالي يمكن استخدام النموذج في التنبؤ بأسلوب التفكير التحليلي، ويمكن صياغته في المعادلة التالية:

ص= ٣٦,٣٠٨ – ٠,٠٩٢ س١ – ٠,١١٧ س٢ + ٠,٢٦٠ س٣ + ٠,٢٨٣ س٤ – ٠,٠٢٩ س٥

وبذلك يتم قبول الفرض البديل؛ أي أنه يمكن التنبؤ بأسلوب التفكير التحليلي من أبعاد الذكاء الوجداني.

٥) بالنسبة لأسلوب التفكير الواقعي:

جدول (١١) نتائج تحليل التباين ومعامل الارتباط المتعدد ومعامل التحديد لنموذج الانحدار المتعدد بين أسلوب التفكير الواقعي وأبعاد الذكاء الوجداني

| المصدر | مجموع المربعات SS | درجات الحرية dF | متوسط المربعات MS | قيمة ف المحسوبة F | الدلالة الإحصائية Sig. | معامل الارتباط المتعدد (R) | معامل التحديد ($R^2$) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار | ٩٨٩,٥٦٨ | ٥ | ١٩٧,٩١٤ | ٢,٦٢٢* | ٠,٠٥ | ٠,٠٢١ | ٠,٠٣٤ |
| الخطأ | ٢٧٨٥٦,٦٢٩ | ٣٦٩ | ٧٥,٤٩٢ | | | | |
| الكلي | ٢٨٨٤٦,١٩٧ | ٣٧٤ | | | | | |

جدول (١٢) معاملات الانحدار المتعدد ودلالتها الإحصائية لمتغيرات البحث مع أسلوب التفكير الواقعي

| المتغيرات المستقلة | معامل الانحدار (B) | الخطأ المعياري Std. Error | معامل الانحدار المعياري Beta | قيمة "ت" (t) | الدلالة الإحصائية Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| المقدار الثابت | ٥٩,٦٥٦ | ٣,٥٠١ | | ١٧,٠٤٢** | ٠,٠١ |
| البُعد الأول: مكونات الشخصية | ٠,٠٤٢- | ٠,٠٤٩ | ٠,٠٨٩- | ٠,٨٥٤ | غير دالة |
| البُعد الثاني: المكونات الاجتماعية | ٠,٠٧٤ | ٠,٠٤٢ | ٠,١٦٤ | ١,٧٩٠ | غير دالة |
| البُعد الثالث: مكونات التكيف | ٠,٠٣١- | ٠,٠٣٤ | ٠,٠٥٣- | ٠,٨٩٨ | غير دالة |
| البُعد الرابع : مكونات إدارة الضغوط | ٠,١٧٦- | ٠,٠٦٤ | ٠,٢٤٥- | ٢,٧٣٥** | ٠,٠١ |
| البُعد الخامس: مكونات المزاج العام | ٠,٢١٣ | ٠,١١٠ | ٠,١٣٣ | ١,٩٣٩ | غير دالة |

تشير نتائج جدولي (٥، ٦) إلى أنّ نموذج الانحدار المقدر دال إحصائيًا، وبالتالي يمكن استخدام النموذج في التنبؤ بأسلوب التفكير الواقعي، ويمكن صياغته في المعادلة التالية:

ص= ٥٩,٦٥٦ – ٠,٠٤٢ س١ + ٠,٠٧٤ س٢–٠,٠٣١ س٣ –٠,١٧٦ س٤ + ٠,٢١٣ س٥

وبذلك يتم قبول الفرض البديل؛ أي أنه يمكن التنبؤ بأسلوب التفكير الواقعي من أبعاد الذكاء الوجداني.

وربما تعزى نتيجة الفرض الرابع إلى أنّ الفرد القادر على إدارة ضغوط الحياة المحيطة به والقادر على التحكم في انفعالاته هو الأقدر على التفكير بشكل واقعي أكثر من غيره، وبذلك يكون مكون إدارة الضغوط منبئ جيد بأسلوب التفكير الواقعي.

٥- نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:

ينص الفرض الخامس على أنه "لا يمكن التنبؤ بأساليب التعلم من أبعاد الذكاء الوجداني لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد (باستخدام طريقة Enter) للمتغيرات المستقلة (المكونات الشخصية- المكونات الاجتماعية – مكونات التكيف- مكونات إدارة الضغوط- مكونات المزاج العام) لمعرفة مدى إسهامها في التنبؤ بأساليب التعلم كمتغير تابع. وعلى هذا تم التعامل مع كل أسلوب من أساليب التعلم منفردًا كمتغير تابع مع أبعاد الذكاء الوجداني الخمسة كمتغيرات مستقلة، ووضع له فرضية عدم إمكانية التنبؤ كفرضية صفرية وإمكانية التنبؤ كفرضية بديلة، وكانت النتائج كالتالي:

## أولاً: بالنسبة لأسلوب التعلم السطحي:

جدول (١٣) نتائج تحليل التباين ومعامل الارتباط المتعدد ومعامل التحديد لنموذج الانحدار المتعدد بين أسلوب التعلم السطحي وأبعاد الذكاء الوجداني

| المصدر | مجموع المربعات SS | درجات الحرية dF | متوسط المربعات MS | قيمة ف المحسوبة F | الدلالة الإحصائية Sig. | معامل الارتباط المتعدد (R) | معامل التحديد ($R^2$) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار | ١٠٠١,٧٣٨ | ٥ | ٢٠٠,٣٤٨ | ١,٢٧٤ | غير دالة | ٠,١٣٠ | ٠,٠١٧ |
| الخطأ | ٥٨٠١٠,٢٦٢ | ٣٦٩ | ١٥٧,٢٠٩ | | | | |
| الكلي | ٥٩٠١٢,٠٠٠ | ٣٧٤ | | | | | |

من جدول (١٣) الذي يتضمن تحليل التباين يتضح أن قيمة "ف المحسوبة = ١,٢٧٤ ، وهي غير دالة إحصائيًا، مما يدل على عدم دلالة نموذج الانحدار، وبالتالي لا يمكن استخدام نموذج الانحدار في التنبؤ بأسلوب التعلم السطحي.

## ثانيًا: بالنسبة لأسلوب التعلم العميق:

جدول (١٤) نتائج تحليل التباين ومعامل الارتباط المتعدد ومعامل التحديد لنموذج الانحدار المتعدد بين أسلوب التعلم العميق وأبعاد الذكاء الوجداني

| المصدر | مجموع المربعات SS | درجات الحرية dF | متوسط المربعات MS | قيمة ف المحسوبة F | الدلالة الإحصائية Sig. | معامل الارتباط المتعدد (R) | معامل التحديد ($R^2$) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار | ٥١٧٧,٠٥٩ | ٥ | ١٠٣٥,٤١٢ | ٢,١٣٦ | غير دالة | ٠,١٦٨ | ٠,٠٢٨ |
| الخطأ | ١٧٨٨٧٢,٧١٧ | ٣٦٩ | ٤٨٤,٧٥٠ | | | | |
| الكلي | ١٨٤٠٤٩,٧٧٦ | ٣٧٤ | | | | | |

## ثالثًا: بالنسبة لأسلوب التعلم التحصيلي:

جدول (١٥) نتائج تحليل التباين ومعامل الارتباط المتعدد ومعامل التحديد لنموذج الانحدار المتعدد بين أسلوب التعلم التحصيلي وأبعاد الذكاء الوجداني

| المصدر | مجموع المربعات SS | درجات الحرية dF | متوسط المربعات MS | قيمة ف المحسوبة F | الدلالة الإحصائية Sig. | معامل الارتباط المتعدد (R) | معامل التحديد ($R^2$) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار | ٥٥٢٤,٦٦٤ | ٥ | ١١٠٤,٩٣٣ | **٨,٤٥١ | ٠,٠١ | ٠,٣٢١ | ٠,١٠٣ |
| الخطأ | ٤٨٢٤٤,٥٥٦ | ٣٦٩ | ١٣٠,٧٤٤ | | | | |
| الكلي | ٥٣٧٦٩,٢١٦ | ٣٧٤ | | | | | |

جدول (١٦) معاملات الانحدار المتعدد ودلالتها الإحصائية لمتغيرات البحث مع أسلوب التعلم التحصيلي

| المتغيرات المستقلة | معامل الانحدار (B) | الخطأ المعياري Std. Error | معامل الانحدار المعياري Beta | قيمة "ت" (t) | الدلالة الإحصائية Sig. |
|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| المقدار الثابت | ١٥,٣٣٢ | ٤,٦٠٧ | | *٣,٣٢٨ * | ٠,٠١ |
| البّعد الأول: مكونات الشخصية | ٠,٢٢٩ | ٠,٠٦٥ | ٠,٣٥٥ | *٣,٥٢٨ * | ٠,٠١ |
| البّعد الثاني: المكونات الاجتماعية | -٠,٠٢٨ | ٠,٠٥٥ | -٠,٠٤٥ | ٠,٥٠٧ | غير دالة |
| البّعد الثالث: مكونات التكيف | -٠,٠٨٢ | ٠,٠٤٥ | -٠,١٠٤ | ١,٨٢٢ | غير دالة |
| البّعد الرابع : مكونات إدارة الضغوط | -٠,٠٣١ | ٠,٠٨٤ | -٠,٠٣٢ | ٠,٣٦٧ | غير دالة |
| البّعد الخامس: مكونات المزاج العام | ٠,٠٤٨ | ٠,١٤٥ | ٠,٠٢٢ | ٠,٣٣٥ | غير دالة |

من عرض جداول (١٣، ١٤، ١٥، ١٦) نتائج تحليل معاملات الانحدار الخاصة بأساليب التعلم الثلاثة يتضح أنه لا يمكن استخدام أبعاد الذكاء الوجداني الخمسة وهي: (مكونات الشخصية- المكونات الاجتماعية- مكونات التكيف- مكونات إدارة الضغوط- مكونات المزاج العام) في التنبؤ بأسلوب التعلم السطحي، ولا يمكن استخدام أبعاد الذكاء الوجداني الخمسة وهم (مكونات الشخصية- المكونات الاجتماعية- مكونات التكيف- مكونات إدارة الضغوط- مكونات المزاج العام) في التنبؤ بأسلوب التعلم العميق، كما يتضح أنه لاستخدام أربعة من أبعاد الذكاء الوجداني (المكونات الاجتماعية- مكونات التكيف- مكونات إدارة الضغوط- مكونات المزاج العام) في التنبؤ بأسلوب التعلم التحصيلي، بينما أمكن استخدام أحد أبعاد الذكاء الوجداني وهو مكونات الشخصية في التنبؤ بأسلوب التعلم التحصيلي.

وترى الباحثة اختلاف تأثير أبعاد الذكاء الوجداني على أساليب التعلم يرجع إلى عدة عوامل، قد تنفرد أو تتضافر هذه العوامل في تأثيراتها على التلميذ، ومنها: أسلوب المعلم في عرض محتوى التعلم، كذلك غرض التلاميذ من التعلم، طريقة أسئلة الامتحانات، والمجال البيئي المحيط بكل تلميذ.

يتضح مما سبق تحقق الفرض الخامس جزئيًا.

## توصيات البحث:

بناء على ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي، يمكن عرض بعض التوصيات التي قد تسهم في إفادة الباحثين، والمعلمين، والقائمين على العملية التربوية، وأولياء الأمور وتتمثل هذه التوصيات في التالي:

- توعية المعلمين بأهمية مراعاة الذكاء الوجداني لدى تلاميذهم في الفصول، لأن هذا النوع من الذكاء يساعد التلاميذ على فهمهم لانفعالاتهم وانفعالات الآخرين، وكيفية التعامل مع المشاعر، ويمنحهم القدرة على إبداء الرأي، والقدرة على حل المشكلات التي قد تعترضهم، وتيسير عملية التفكير ونمو الابتكار، والتخطيط الجيد لحياتهم.
- تدريب المعلمين والقائمين على العملية التربوية على طرق اكتشاف وتنمية أساليب تفكير التلاميذ.
- توعية المعلمين بأهمية تنويع أساليبهم في التعليم، كي تتناسب مع تنوع أساليب التعلم لدى التلاميذ.
- إمداد المعلمين بما يلزم من معلومات حول أساليب تعلم التلاميذ، وكيفية اكتشافها عند التلاميذ، بحيث يطوعونها في خدمة المادة التعليمية.
- إمداد أولياء الأمور بما يلزم من معلومات حول اكتشاف أساليب التفكير لدى أولادهم، والعمل على تنمية تفكيرهم بالشكل المتجه نحو حل المشكلات الحياتية بالطرق الصحيحة

## لمراجع :


جمانة عادل خزام (٢٠١٤). أسلوب التعلم السطحي والعميق وعلاقتهما بأبعاد التفكير ما وراء المعرفي دراسة ميدانية. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة البعث بفلسطين.

حنان حسني حسان (٢٠١٢). أساليب التفكير لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة قنا وعلاقتها بأساليب تدريسهم. *رسالة ماجستير*، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

خيري المغازي، وبدير عجاج (٢٠٠٠). *أساليب التفكير والتعلم (دراسة مقارنة)*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

دانيال جولمان، (٢٠٠٠) . الذكاء العاطفي. ترجمة: ليلى الجبالي، مراجعة محمد يونس، *مجلة سلسلة عالم المعرفة*، (٢٦٢)، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

رانيا عبد العليم المنير (٢٠١١). *برامج رعاية الموهوبين والمتفوقين في رياض الأطفال*، القاهرة: دار الفكر العربي.

سعد عبد الرحمن (٢٠٠٨). *القياس النفسي النظرية والتطبيق*. ط٥، الجيزة: هبة النيل للنشر والتوزيع.

سلامة عبد العظيم حسين، وطه عبد العظيم حسين (٢٠٠٦). *الذكاء الوجداني للقيادة التربوية*. الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

سلامي دلال (٢٠١٦). الذكاء العاطفي مدخل نظري. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، (١٥)، ١٦٤-١٧٩.

سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠). *المخ الإنساني والذكاء الوجداني رؤية جديدة في إطار نظرية الذكاءات المتعددة*. الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

طارق عبد الرؤوف عامر (٢٠٠٨). *الذكاءات المتعددة*، القاهرة : دار السحاب.

عواطف ضاهر (٢٠١٣). أساليب التفكير وعلاقتها ببعض سمات الشخصية الناقدة- دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية جامعة دمشق، *مجلة جامعة دمشق*، ٢٩(١)، ٥٠٥- ٥٠٦.

غسان المنصور، وعلي المنصور (٢٠٠٧ ). أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات دراسة ميدانية على عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق. *مجلة جامعة دمشق*، ٢٣ (١)، ٤١٧-٤٥٥.

غسان الزحيلي (٢٠١١). دراسة الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة التعليم المفتوح في جامعة دمشق وفقاً لبعض المتغيرات. *مجلة جامعة دمشق*، ٢٧(٣+٤)، ٢٣٣-٢٧٨.

فاطمة محمود الزيات (٢٠١١). العلاقة بين أساليب التفكير والتفكير التكاملي لدى المسنين. *مجلة كلية التربية*، جامعة بور سعيد، ١٩ (١)، ١٢١- ١٤٣.

فؤاد أبو حطب، سيد عثمان، وآمال صادق (٢٠٠٨). *التقويم النفسي*. ط٤، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مجدي عبد الكريم حبيب (١٩٩٥). *دراسات في أساليب التفكير*. الإسكندرية: مكتبة النهضة المصرية.

مجدي عبد الكريم حبيب (٢٠٠٨). *كراسة تعليمات اختبار أساليب التفكير*. ط٣، القاهرة: النهضة المصرية.

محمد بكر نوفل (٢٠١٠). *الذكاء المتعدد في غرفة الصف النظرية والتطبيق*. ط٢، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محمد جهاد جمل (٢٠٠٥). *العمليات الذهنية ومهارات التفكير*. ط٢، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

محمود عوض الله سالم (٢٠١١). *أساليب التعلم والتدريس في إطار تفاعل الاستعدادات و المعالجات*. بنها: المكتب الجامعي الحديث.

ميرفت فيصل دهلوي (٢٠٠٥). أساليب التفكير والذكاء العاطفي لدى هينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

نسمة كمال الدين حسين (٢٠١٣). الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكير لدى عينة من الطالبات المتفوقات والعاديات تحصيليًا بالمرحلة الإعدادية. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة أسيوط.

ياسر العيتي (٢٠٠٦). الذكاء العاطفي: *نظرة جديدة في العلاقة بين الذكاء والعاطفة*. ط٤، سورية: دار الفكر بدمشق.

Biggs , J., Kember , D. & Leung , D. (2001) . The revised two – factor Study process questionnaire: R – SPQ2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 133-149.

Cornelius, S. (1995). Learning online: Models and style. Available at htt://www.scotit.ac.uk/onlinebook.htm

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence why it can matter more than IQ* . New York: A Bantam books. 27- 167.

Harrison A. & Bramson, R. (1982). *Styles of thinking: Strategies for asking questions*, Making decisions, and solving-problems. New York: Anchor Press.

Kierstead, J., (1999). Human resource management trends and issues: Emotional intelligence (EI) in the workplace. Research directorate, policy research and communications branch, public service commission branch, public service commission of Canada. Available at: http://www.psccfp.gc.ca/research/personnel/ei_e.htm

Severiens, S.E. & Ten Dam, G.T.M. (1994). Gender differences in learning styles: A narrative review and quantitative meta-analysis. *Higher Education*, (27), 487-501.