دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	العلاقة بين الذكاء الإنفعالي وبعض أساليب التفكير لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية
المصدر:	المجلة العلمية لكلية التربية
الناشر:	جامعة الوادي الجديد - كلية التربية
المؤلف الرئيسي:	محمد، صفاء سليمان حسن
المجلد/العدد:	ع22
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2016
الشهر:	مايو
الصفحات:	60 - 95
رقم MD:	1160812
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	Arabic
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	علم النفس التربوي، الذكاء الإنفعالي، مهارات التفكير، طلبة المرحلة الإعدادية
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/1160812

© 2022 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

كلية التربية بالوادي الجديد

المجلة العلمية

العلاقة بين الذكاء الإنفعالي وبعض أساليب التفكيرلدي عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية

إعداد

أ/ صفاء سليمان حسن محمد

مدير عام بجامعة أسيوط

العدد الثانى والعشرون – مايو ٢٠١٦

مقدمة الدراسة:

للطاقات البشرية دور مهم في بناء حضارة المجتمعات . وتقوية المجتمع تعتمد بشكل أساسي على بناء الأشخاص القادرين على تحقيق النجاح والتقدم لمجتمعهم بشكل عام ولأنفسهم بشكل خاص . وبذلك يجب أن نقدم للفرد الرعاية المتكاملة في جميع جوانب شخصيته : جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا . وقديما اعتبر علماء النفس التفكير والانفعالات نقيضان ، حيث اعتبرت الانفعالات عائقا أمام التفكير ويجب مقاومتها والحد منها لينمو تفكير الإنسان وذكاؤه . أما حديثا فينظر علماء النفس إلى الانفعالات على أنها سلوكيات تحكمها قوانين تعتمد بشكل كبير على المعرفة والبيئة المعرفية للفرد.

وفى العقدين الأخيرين حظي الذكاء الإنفعالي Emotional Intelligence بأهمية بالغة في الدراسات والأبحاث التربوية والنفسية والاجتماعية التي تناولته ، وقد بدأ الاهتمام الفعلي بهذا المفهوم منذ عام 1990 على يد Mayer & Solovey في كتابهما المشهور الخيال والمعرفة ، ثم إصدار Danial Golman كتابه الشهير الذكاء العاطفي الذي أسهم في بلوره هذا المفهوم وانتشاره .

والمحلل للتراث السيكولوجي يجد أن لالذكاء الإنفعالي جذورا ممتدة في نظريات علم النفس ، مثل مفهوم الذكاء الاجتماعي الذي عرفه Thorndike عام 1920 بأنه "القدرة على فهم الأفراد والتعامل معهم ضمن العلاقات الانسانية" . وكذلك عند David Wechsler عام 1943 الذي قال أن "القدرة الوجدانية ضرورية للتنبؤ بقدرة الشخص على النجاح فى الحياة ،وفى عام 1983 ظهرت نظرية الذكاءات المتعددة في كتاب Haward Gardner أطر العقل، الذى أشار فيه إلى عدة أنواع من الذكاء منها الذكاء الإنفعالي . راشد مرزوق (٢٠٠٥، ٢٢)

وبشكل عام فإن الذكاء الإنفعالي يقيس قدرة الفرد على التعامل مع المواقف اليومية والتوافق مع العالم الخارجي Sternberg (1997, 1030 : 1036)

وقد أشارت دراسة Sosik & Magerian (1999) أن الذكاء الإنفعالي يؤدى إلى الثقة بالنفس ويزيد من الأداء الجيد فى العمل ، وكذلك دراسة Thilam&Kirby (٢٠٠٢) ودراسة Jordan et al (2002) والتى تؤكد كلا منهما على وجود علاقة بين الذكاء الإنفعالي والأداء الجماعى ، فاالذكاء الإنفعالي يزيد من فعالية الأداء الجماعي والتعامل مع الآخرين مما يؤدى إلى النجاح فى الحياة.

وكذلك إن نجاح جيل ما لا يتوقف على ما يستوعب ويحفظ من المواد الدراسية ، بل فى تعلمه عادة فكرية صحيحة تجعله يفكر في أى مشكلة تفكيرا علميا سديدا ومعالجتها بشكل موضوعي ، فتقدم الأمم ورقيها لا يعتمد على ما يتوافر لها من ثروات طبيعية ومادية بقدر ما يعتمد على ما يتوافر لها من إمكانيات بشرية واعية تمتلك مهارات وأساليب تفكير تسهم في رفع مستوى الأمم واللحاق بركب الحضارة وجعلها فى مصاف الأمم المتقدمة .

جابر محمد عبد الله ، وربيع عبده أحمد (٢٠١١)

والتفكير عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة . نايفة قطامى (٢٠٠٢، ١٢٠).

وحول العلاقة بين الذكاء الإنفعالي وأساليب التفكير يذكر فؤاد السيد (٢٠٠٠، ١٧٤:١٧٥) أن اهتمام الفلاسفة بالعلاقة بين التفكير والانفعال يعود إلى قرون عديدة ، فقد أدت التأملات الباطنية الفلسفية بأفلاطون إلى تقسيم قوى العقل ونشاطه إلى ثلاث مظاهر رئيسية تتلخص فى الإدراك الذي يؤكد الناحية المعرفية ، والانفعال الذى يؤكد الناحية العاطفية ، والنزوع الذى يؤكد على الفعل أو الرغبة في الفعل والأداء.

ويرى Goleman (1999,3) أن كل من العقل المنطقي والانفعالى يعملان فى انسجام وتنسيق دقيق رائع ، فالمشاعر ضرورية للتفكير، والتفكير ضرورى للمشاعر، كما يؤكد أيضا على إسهام الانفعالات فى عملية التفكير؛ حيث ترشدنا الانفعالات إلى الاتجاه الصحيح ، واتخاذ القرارات المنطقية ، كما تحدد الانفعالات للعقل ماذا يفعل .

والنظرة الحديثة للوجدان تعترف بأهميته المتزايدة فى حياة الإنسان ، وبأنه ليس عملية منفصلة عن عمليات التفكير والدافعية لدى الإنسان ، بل عمليات متداخلة مكملة لبعضها بعضا، فالجانب المعرفي لدى الإنسان يسهم إيجابيا فى العملية الوجدانية من خلال تفسير الانفعال وترميزه وتسميته ومن خلال عملية الإفصاح والتعبير عنه. عثمان حمود الخضر (٢٠٠٢،٧)

وكذلك أكد Janeke & Murphy (2009, 360) أن الذكاء الإنفعالي هو الذى يدفع الإنسان لاستخدام معلوماته لحل مشكلاته بطريقة فعالة ، وبالتالى فإن كلا من الذكاء الإنفعالي والتفكير مترابطين فالعاطفة هى التى تدفع الإنسان للتفكير ولاستخدام معلوماته لحل المشكلات التى يواجهها والتعامل مع مواقف الحياة بطريقة فعالة ، وبالتالى فإن الإنسان ذو الذكاء الإنفعالي يكون لديه كفاءة فى التفكير فى حل المشكلات المعقدة ، وقدرة على تحقيق أهدافه.

ومن هنا تأتى أهمية دراسة الذكاء الإنفعالي وعلاقته بأساليب التفكير لأنه من المواضيع الهامة فإن من لديهم مستوى متميز من الذكاء الإنفعالي ويعرفون مشاعرهم ولديهم القدرة على إدارتها والتعامل مع مشاعر الآخرين بكفاءة هم أنفسهم الذين نراهم متميزين فى كل مجالات الحياة ، وهم الأكثر احساسا بالرضا عن أنفسهم والتميز بالكفاءة فى حياتهم على عكس غيرهم ممن يفتقدون إلى مهارات الذكاء الإنفعالي يكون لديهم صراعات داخلية تعيق قدرتهم على التركيز وتمنعهم من التفكير بشكل واضح والتكيف السليم مع الآخرين.

ويوضح أحمد البهى (٢٠٠٤) أهمية دراسة أساليب التفكير لدى الأفراد فى أنها تمثل أبرز جوانب إنسانيته ، كما أن الاهتمام بطريقة وأسلوب التفكير لدى الفرد هو أساس نجاح جيل اليوم الذى يحتاج إلى تعلم عادات فكرية صحيحة تساعده على التوافق مع تطور الحياة وتقدمها وزيادة تعقد أساليبها ومشكلاتها .

مشكلة الدراسة :

تشير بعض الدراسات المختلفة إلى أن الذكاء العام وحده لا يضمن نجاح الفرد وتفوقه ، وإنما يحتاج الفرد إلى الذكاء الإنفعالي الذى يعد مفتاح النجاح فى الحياة العلمية والعملية . فكثير من مرتفعي التحصيل الدراسي يفتقدون لمهارات ضبط انفعالاتهم ، والتواصل والتعامل الجيد مع زملائهم . والمدرسة هي المسئولة عن تحقيق الكفاءة الانفعالية من خلال بناء وتحسين مهارات الذكاء الإنفعالي بدءاً من مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة المدرسية العليا ،لأن الذكاء الإنفعالي له دورا كبير فى نجاح الإنسان وتقدمه فى مجالات الحياة . فالأسرة والبيئة الصفية التى لا توفر الأمن الانفعالى للطالب تجعله يشعر بالقلق والغضب والإحباط والتوتر في علاقاته بالآخرين ، مما ينعكس على تركيزه في المواقف التعليمية فيقل تحصيله ، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى شعوره بالنقص ، وفقدان الثقة بقدراته، ويؤثر بالتالي في توافقه ومفهومه عن ذاته الأكاديمية .

وقد توصلت فوقية راضى (٢٠٠١) إلى وجود فروق دالة بين الطلاب مرتفعى الذكاء الإنفعالي والطلاب منخفضى الذكاء الإنفعالي فى كلا من التحصيل الدراسى وقدرات التفكير الابتكارى لصالح مرتفعى الذكاء الإنفعالي ، وأيدتها دراسة كل من Fanning (2002) التى وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الإنفعالي والتحصيل الدراسى و دراسة Bastian et al (2005) التى توصلت إلى أن ذوى الذكاء المرتفع يتميزون بالأداء الجيد فى حل المشكلات والتحصيل الدراسى ، ودراسة سهاد المللى (٢٠١٠) التى توصلت إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الإنفعالي والتحصيل الدراسى لدى التلاميذ متوسطي التحصيل الدراسي ووجود علاقة بين الذكاء الإنفعالي والتحصيل الدراسى لدى التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي .

ولكن جاءت بعض الدراسات مناقضة للدراسات السابقة مثل دراسة Woitaszews(2001)التى توصلت إلى أن الذكاء الإنفعالي لا يسهم إسهاما له دلالة فى النجاح الاكاديمى والاجتماعى ، ودراسة Newsam & Catan (2000)التى توصلت إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالى وكل من القدرة المعرفية والتحصيل الدراسى ودراسة Tapia & March (2003) التى توصلت إلى أن العلاقة بين التحصيل والذكاء الإنفعالي ضعيفة ، ودراسة O'Connor & Raymond (2003) التى توصلت إلى أن الذكاء الإنفعالي ليس متنبأ قويا بالتحصيل الاكاديمى بصرف النظر عن الأداة المستخدمة فى قياسة .

ومن خلال استعراض الباحثة للدراسات التى تناولت علاقة الذكاء الإنفعالي بأساليب التفكير لوحظ أن هناك قلة فى الدراسات التى ركزت على هذة المتغيرات مجتمعة فى حدود علم الباحثة بصفة عامة وفى المرحلة الاعدادية بصفة خاصة ، فدراسة Janeke & Murphy (2009) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير والذكاء الإنفعالي وتوصلت إلى أن أساليب التفكير متنبأ كبير للذكاء الوجدانى وأن الذين يستخدمون أساليب التفكير الأكثر تعقيدا هم من يتمتعون بقدرة عالية من الذكاء الإنفعالي . ودراسة منى عوض (٢٠٠٩) التى هدفت إلى تحديد علاقة الذكاء الإنفعالي بأساليب التفكير لدى طلاب الجامعة ، والتى توصلت إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة لأساليب التفكير تعزى لمستوى الذكاء الإنفعالي (مرتفع ، منخفض) لصالح الذكاء الإنفعالي المرتفع ، ودراسة مرفت دهلوى (٢٠٠٥) التى هدفت معرفة العلاقة بين أساليب التفكير والذكاء الإنفعالي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية فى مكة المكرمة ، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير والذكاء الإنفعالي وأبعاده ، وعدم وجود فروق بين التلاميذ تبعا للصف ، ووجود فروق لصالح التخصصات الأدبية فى أساليب التفكير(العالمى، الحافظ، والملكى).

ولذلك جاءت هذة الدراسة لتلقى الضوء على عينة من تلاميذ المرحلة الاعدادية مرتفعي ومتوسطي التحصيل الدراسي لمعرفة مستوى الذكاء الإنفعالي لديهم وأساليب التفكير المفضلة لديهم ، وما إن كانت هناك علاقة بين الذكاء الإنفعالي وأساليب التفكير التى يستخدمها التلاميذ تبعا لمستوى التحصيل (مرتفع ومتوسط).

ولذلك تقوم الباحثة بصياغة مشكلة الدراسة فى الأسئلة التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين االذكاء الإنفعالي وأساليب التفكير لدى التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي.

- هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين االذكاء الإنفعالي وأساليب التفكير لدى التلاميذ متوسطي التحصيل الدراسي .
- هل تتمايز أساليب التفكير لدي التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي .
- هل تتمايز أساليب التفكير لدي التلاميذ متوسطي التحصيل الدراسي .
- هل تختلف التلاميذ في تفضيلهن لأساليب التفكير تبعاً لمستوى التحصيل (مرتفع ، متوسط).

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :
- تحديد العلاقة بين االذكاء الإنفعالي وأساليب التفكير لدى التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي.
- تحديد العلاقة بين االذكاء الإنفعالي وأساليب التفكير لدى التلاميذ متوسطي التحصيل الدراسي .
- التعرف على أساليب التفكير التي تستخدمها التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي.
- التعرف على أساليب التفكير التى تستخدمها التلاميذ متوسطي التحصيل الدراسي .
- تحديد أساليب التفكير التى تفضلها التلاميذ تبعا لمستوى التحصيل (مرتفعي ، متوسطي).

أهمية الدراسة:

أ - الأهمية النظرية:

١- تكمن أهمية الدراسة فى أنها تتناول أحد الموضوعات البحثية الهامة ، وهو الذكاء الإنفعالي ، وإن كانت الدراسات الأجنبية تناولته إلا أنه فى البيئة العربية مازال فى طور البحث ، واختلاف نتائج الدراسات التى تناولت هذا المفهوم يؤكد أن المجال مازال بحاجة إلى مزيد من الدراسات.

٢- تتناول الدراسة متغير هام وهو أساليب التفكير، فأسلوب التفكير هام ومؤثر فى تشكيل شخصية الطلاب على التوافق فى مجالات الحياة المختلفة.

ب - الأهمية التطبيقية:

الكشف عن طبيعة العلاقة بين االذكاء الإنفعالي وأساليب التفكير لتلاميذ المرحلة الإعدادية للإسهام فيما بعد فى مجالات تنمية االذكاء الإنفعالي من خلال برامج تعد لذلك.

التعريفات الإجرائية :

- **الذكاء الانفعالي:**

قدرة الفرد على الوعي بانفعالاته والتحكم فيها وفهم انفعالات الآخرين، وحث النفس على العمل لتحقيق أهدافه وإقامة علاقات اجتماعية ملائمة.

- **أساليب التفكير:**

مجموعة من الطرق أو الاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته وذلك تجاه ما يواجهه من مشكلات .

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالعينة المستخدمة وكذلك الاختبارات والأساليب الإحصائية المستخدمة ، والنتائج التي يتوصل إليها .

الإطار النظري ودراسات سابقة :

أولا : الذكاء الانفعالي :

أوضح Stoch (1996, 6:13) أن قمة اداء الفرد ينبع من الاهتمام بالعوامل الداخلية والخارجية لدى الفرد ومن أبرز هذة العوامل الداخلية القدرة الوجدانية، لأن الوجدان يؤثر فى طاقاتنا البدنية والعقلية ، فعواطفنا معنا طوال الوقت ومن المستحيل أن نتركها عند الباب في الصباح ثم نأخذها مرة أخرى عند العودة للمنزل.

وقد ظهر مفهوم االذكاء الإنفعالي في بداية التسعينات من القرن العشرين في سلسلة من مقالات ماير وسالوفى (١٩٩٣،١٩٩٠)، ولم يحظ هذا المفهوم باهتمام كبير إلا بعد عامين عندما نشر جولمان (١٩٩٥) كتابه بعنوان

"Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than I Q"

واتبع هذا الكتاب بمقالات وكتاب أخر سنة (١٩٩٨) بعنوان

"Working With Emotional Intelligence"

عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٤،١٢)

ومع نهاية الثمانينات ظهرت نظريات حديثة فى الذكاء منها نظرية الذكاء المتعدد The multiple intelligence theory؛ التى ظهرت على يد جاردنر (Gardner,1985) والتى اقترحت وجود ثمانية أنواع للذكاء وهى : اللغوى والرياضى والموسيقى والحركى والمكانى والطبيعى والشخصى والاجتماعى ، ويعتبر النوعان الأخيران هما حجر الزاوية فى الذكاء الإنفعالي ، وقد فتحت نظرية جاردنر Gardner المجال لنظريات أخرى .

وفى عام ١٩٩٠ قدم كل منMayer & Salovey أول نموذج للذكاء الوجدانى ، والذى يتكون من أربع قدرات رئيسية،وتتكون كل قدرة من أربع قدرات فرعية ، ثم توالت الجهود البحثية بظهور النماذج المختلطة Mixed Models لـ Goleman Danial الذى يتكون من خمسة مكونات رئيسية، وفى عام ١٩٩٧ حدد Bar-On خمسة مكونات أساسية للذكاء الوجدانى ، تشتمل على خمسة عشر مهارة فرعية ، وقد قسم Mayer&Geher الذكاء الإنفعالي إلى ثلاثة مكونات هى (المعرفى،الوجدانى،والدافعى)،حيث أن هذة المكونات الثلاثة مرتبطة ببعضها البعض. (Mayer & Geher (1996,92

ويشير كل من Mayer & Salovey (1997,4:7) إلى أن أصول الذكاء الإنفعالي ترجع الى القرن الثامن عشر الميلادى، حيث قسم علماء النفس العمليات العقلية إلى ثلاثة أقسام متباينة هى:

- المعرفة :Cognition

وتتضمن الوظائف التالية:الذاكرة، التفكير، اتخاذ القرار، ومختلف العمليات المعرفية.

- العاطفة : Emotion

وتتضمن الانفعالات والنواحى المزاجية والتقويم ومختلف المشاعر مثل:الفرح،السرور،الغضب،الاحباط،الخوف،القلق،وأبسط أشكال الانفعالات ما يسمى باللون الانفعالى للأحاسيس.
والذكاء الإنفعالي مرتبط بطريقة أو بأخرى بكل من المعرفة،والعاطفة ويحدث تكامل بينهما،إلا أنه ليس كل ما يتصل بالمنحنى المعرفي،والمنحنى الانفعالي يكون ذكاء وجدانيا،مثل الأساليب المعرفية أو غيرها من المتغيرات المعرفية الأخرى، إن كان من المفترض أن هذه المتغيرات يمكن أن تكون لها علاقة قوية بالذكاء الإنفعالي ،وذلك على ضوء التفاعل التبادلي والمشترك بين الوجدان والتفكير،واثر ذلك التفاعل على السلوك الانسانى .

- الدافعية Motivation :

ويتضمن هذا القسم الدوافع البيولوجية والمكتسبة أو الأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها مثل:الجوع،العطش،الجنس،والحاجة إلى الاتصال مع الآخرين.

وتعددت تعريفات االذكاء الإنفعالي على أنه قدرات أو مهارات أو سمات شخصية ، بالإضافة إلى أن مصطلح االذكاء الإنفعالي رحب يتضمن معاني انفعالية وعاطفية .فيعرفه Mayer & Salovey بأنه" يشمل القدرة على إدراك الانفعالات بدقة وتقييمها والتعبير عنها ، والقدرة على توليد المشاعر، أو الوصول إليها ، والقدرة على فهم الانفعال والمعرفة الوجدانية ، والقدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الوجداني والعقلي ".
Mayer & Salovey (1997,3)
وعرفه Bar-On(1997,14) الذكاء الإنفعالي بأنه عبارة عن " منظومة من القدرات غير المعرفية والكفاءات والمهارات ، التى تؤثر فى قدرة الشخص على النجاح فى مواجهة متطلبات البيئة وضغوطها ". أما Goleman (2000,34) عرفه بأنه " القدرة على التعرف على مشاعر الفرد ذاته ومشاعر الآخرين وتحفيز ذاته،وادارة انفعالاته مع الآخرين بشكل فعال "، ويعرفه Abraham(2000,169) بأنه " مجموعة من المهارات التى تعزى إليها الدقة وتصحيح مشاعر الذات واكتشاف الملامح الانفعالية للآخرين واستخدامها من أجل الدافعية والانجاز فى حياة الفرد "، وقد حددت رشا الديدى (٢٠٠٥،٦٩) الذكاء الإنفعالي بأنه " قدرة الفرد على التعرف على دلالة انفعالاته وتحديدها وفهمها جيدا وتنظيمها، واستثمارها فى فهم مشاعر الآخرين ، ومشاركتهم وجدانيا وتحقيق نجاح فى الاتصال بالآخرين وتنظيم العلاقات الشخصية المتبادلة كمهارة نفسية اجتماعية يتحقق من خلالها الصحة النفسية والتوافق مع النفس والآخرين والعالم المحيط ".

وفى أحدث تعريف لماير وآخرون عرف الذكاء الإنفعالي على أنه " قدرة الفرد على التعرف على الانفعالات المختلفة وفهمها والاستدلال عليها وحل المشكلات ذات الصبغة الانفعالية " .
(Mayer et al, 2000, 401)

وترى فوقية محمد راضى (٢٠٠١) أن الذكاء الإنفعالي هو " القدرة على فهم المشاعر والانفعالات الذاتية،وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين والتمييز بينهما وتوظيف المعلومات لتوجيه تفكير الفرد وأفعاله ".

وتلاحظ الباحثة من خلال ما تم عرضه من تعريفات أنها تتضمن عدة أبعاد أهمهم البعد الانفعالي (أى الإدراك الصحيح لمشاعرنا ومشاعر الآخرين)، والبعد الاجتماعي (أى إقامة علاقات اجتماعية سليمة تساعدنا على تحقيق التوافق مع أنفسنا ومع الآخرين).

ويسهم االذكاء الإنفعالي بشكل كبير جدا فى النجاح فى الحياة أكثر من إسهام الذكاء الاكاديمى وحده ، فهو يسهم فى النجاح بشكل عام فى الحياة ويؤثر على أداء الأفراد ، وهذا ما تؤكده دراسة(1999) Sosik & Magerian، التى تؤكد أن االذكاء الإنفعالي يؤدى إلى الثقة بالنفس ويزيد من الأداء الجيد فى العمل ، وكذلك دراسة Thilam & Kirby(2002) ودراسة Jordan,et al,2002) والتى تؤكد كل منها على وجود علاقة بين الذكاء الإنفعالي والأداء الجماعى ، فالذكاء الإنفعالي يزيد من فعالية الأداء الجماعي والتعامل الجيد مع الآخرين مما يؤدى إلى النجاح فى الحياة.

وقد أجريت دراسات متنوعة تناولت الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى منها :

دراسة Abi Samra (2000) التى هدفت الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الذكاء الإنفعالي والتحصيل الاكاديمى، وتكونت عينة الدراسة (٥٠٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الحادى عشر، وتم اختيار العينة من المدارس العامة والخاصة فى منطقة (ميت غمر) ومن ذوى المستويات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة ، وقسمت عينة الدراسة إلى المستويات التالية : (متفوق- متوسط التفوق- متدنى التفوق) وتم تطبيق قائمة بار- أون والتى تتكون من (١٣٣) فقرة لقياس الذكاء الإنفعالي وتم استخدام درجات نهاية العام الدراسي لتمثل درجات التحصيل، وبينت النتائج وجود علاقة موجبة بين االذكاء الإنفعالي والتحصيل الأكاديمي. ودراسة Smith & Hebatella (2000) التي هدفت إلى قياس تأثير االذكاء الإنفعالي على النجاح الأكاديمي لطلبة الصف العاشر فى اللغة الانجليزية والعلوم الاجتماعية والرياضيات، حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين،كل مجموعة تكونت من (٦٠) طالبا، وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين الطلبة الناجحين والطلبة غير الناجحين فى هذة المواد، وذلك لصالح الناجحين. ودراسة Collins (2001) التي هدفت إلى معرفة تأثير االذكاء الإنفعالي كمتنبئ للقيادة الناجحة، وتكونت عينة الدراسة من (٩١) مديرا فى منظمة عالمية، واستخدم الباحث مقياس االذكاء الإنفعالي المؤسس على نموذج القدرة للذكاء الوجداني، ومقياس االذكاء الإنفعالي المعتمد على النموذج المختلط للذكاء الوجداني، ودلت النتائج على وجود علاقة بين االذكاء الإنفعالي المقاس بمقياس القدرة لالذكاء الإنفعالي وبين القيادة الناجحة، كما دلت النتائج على وجود علاقة بين االذكاء الإنفعالي (المقاس بمقياس النموذج المختلط للذكاء الوجداني) وبين القيادة الناجحة ، ودراسة Woitaszewski (2001) التي هدفت إلى معرفة مدى أهمية االذكاء الإنفعالي فى النجاح الأكاديمي والاجتماعي لدى الطلاب المراهقين مرتفعي التحصيل الدراسي ، حيث استخدمت فى هذه الدراسة

عدة مقاييس منها االذكاء الإنفعالي متعدد العوامل للمراهقين (MEIS) الذى أعده (Mayer et al) واختبار (Macmillan) للمهارات المعرفية (IB) وذلك لمعرفة مستويات االذكاء الإنفعالي والذكاء العام (IQ) ومقياس Rynolds لقياس النجاح الاجتماعى وهى علاقات الشخص مع الآخرين والضغوط الاجتماعية ثم قياس متوسطات درجات تحصيل الطلاب لتعبر عن النجاح الأكاديمى وبواسطة تحليل الانحدار، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٩) طالبا من الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي بمتوسط عمرى ١٦.٥ سنة. وقد توصلت هذة الدراسة إلى بعض النتائج منها أن الذكاء الإنفعالي لا يسهم اسهاما له دلالة فى النجاح الأكاديمي والاجتماعي، ودراسة Fanning (2002) التى هدفت إلى البحث عن العلاقة بين االذكاء الإنفعالي والتحصيل الدراسي، وقد استخدم فى هذة الدراسة اختبار االذكاء الإنفعالي للمراهقين، وقد تم تطبيق اختبار Terra Nava Achievement Test التحصيلى واختبار Oits Lennon للقدرة المدرسية. حيث كانت العينة قوامها (١١٥) تلميذا تتراوح أعمارهم ما بين (١٣-١٤) سنة، وتوصلت هذة الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الإنفعالي والتحصيل الدراسي، ودراسة Houtmeyers (2002) التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين علاقات الارتباط بالأمهات والآباء والذكاء الإنفعالي ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣١) طفلا فى مرحلة رياض الأطفال، وقد اعتمدت الدراسة على تقديرات الآباء فى علاقات الارتباط وتقديرات المعلمين فى الكفاءة الوجدانية الاجتماعية، وأداء الأطفال على المقاييس المختلفة المصممة لقياس أشكال الوعي الانفعالي للذات والتعاطف، وقد استخدمت الدراسة معاملات الارتباط للتحقق من هدف الدراسة، وقد أظهرت النتائج أن علاقة الارتباط الأكثر أمنا بالأب ترتبط بمستويات منخفضة فى المشكلات السلوكية لهذة العينة وعلاقة موجبة بين هذة العلاقة بالأب والذكاء الإنفعالي ، كما توصلت الدراسة إلى أن الارتباط بالأم كان له أثر على االذكاء الإنفعالي لدى الأطفال، وقد تميزت البنات على البنين فى الذكاء الإنفعالي ، ودراسة Stottlemyer (2002) التى هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والإنجاز الأكاديمي . وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب من المرحلة الثانوية من مدارس شمال تكساس وباستخدام قائمة الذكاء الانفعالى (EQ-1) (Bar – on, 1997)، ومقياس تكساس للمهارات الأكاديمية ؛ وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة احصائيا بين مهارات الذكاء الانفعالي والإنجاز الأكاديمي ، ودراسة عبد العال عجوة (٢٠٠٢) التى هدفت هذة إلى التعرف على العلاقة بين االذكاء الإنفعالي والذكاء المعرفى والعمر والتحصيل والتوافق النفسى وكذلك معرفة الفروق بين الجنسين فى الذكاء الإنفعالي ، وقد استخدمت الدراسة قائمة بار- أون للذكاء الوجدانى واختبار للقدرات العقلية الأولية واختبار الذكاء العالى، وقد استخدم اختبار "ت" للمعالجة الاحصائية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٥٧) طالبا وتلميذا منهم (٦٣) طالبا، (١٩٤) تلميذا بالمرحلة الجامعية من تخصصات مختلفة، وقد أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي واالذكاء الإنفعالي حيث كانت جميع قيم معاملات الارتباط غير دالة احصائيا. ودراسة (Tapia & March 2003) التى هدفت هذة إلى دراسة علاقة االذكاء الإنفعالي بالتحصيل الدراسى لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة قوامها (١٢٨) طالبا وتلميذا، حيث تم تحديد درجة كل طالب فى اللغة والرياضيات، وبينت نتائج الدراسة أن العلاقة بين التحصيل والذكاء الإنفعالي ضعيفة. ودراسة Bastian et al (2005) التى هدفت إلى دراسة قدرة الذكاء الإنفعالي على التنبؤ بمهارات الحياة ومنها (التحصيل الدراسى، وحل المشكلات)، حيث بينت النتائج أن ذوى الذكاء الإنفعالي المرتفع يتميزون بالأداء الجيد فى حل المشكلات والتحصيل الدراسى، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى الذكاء الإنفعالي بين البنين والبنات.

ودراسة Sheykholeslami & Ahmadi (2011) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الإنفعالي ومكوناته (التصور العاطفي،والسيطرة أو التحكم فى المشاعر،والمهارات الاجتماعية،والتفاؤل) والرضا الاكاديمى للتلاميذ .وأظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الإنفعالي والرضا الاكاديمى وكشفت أيضا النتائج أن هناك فروق كبيرة فى الذكاء الإنفعالي والرضا الاكاديمى بين الذكور والإناث.

ثانيا : أساليب التفكير:

إن العصر الذي نعيشه الآن عصر متطور تتلاحق فيه التطورات العلمية والاكتشافات التكنولوجية، ولقد ركزت حركة الإصلاح التربوي فى العقدين الأخيرين من القرن الماضي على تنمية قدرات التفكير لدى الطلبة، ليكونوا قادرين على استيعاب هذا التطور السريع عن طريق إعدادهم وتوعيتهم لما سيكون عليه عصر المستقبل.

ومن هنا كان الاهتمام بالتعليم وجعله دائما من الأولويات فى التخطيط، ويعتبر التفكير من الأنشطة العقلية المعرفية الهامة فى حياة الفرد، وهو مطلب أساسى لزيادة تحصيل الفرد وفهمه لكثير من القضايا التى يتعرض لها فى حياته اليومية، ويختلف تعريف التفكير باختلاف طبيعة الدراسة. ويحتل البحث فى التفكير الانسانى مكانة كبيرة من اهتمام الفلاسفة وعلماء النفس على اختلاف مجالاتهم منذ أقدم العصور، لأن التفكيرهو العملية المسئولة عن كافة أفعال الفرد، حيث يعتبر التفكير من أكثر الوسائل فعالية فى تمكين الإنسان من بناء الحضارات فى الماضى والحاضر، ومما يزيد من أهمية التفكير ذلك الإنفجار المعرفى الذى تميز به عصرنا، ولذلك فإن سيكولوجية التفكير تحتل منزله خاصة فى علم النفس المعاصر، فمنذ بداية النصف الثانى من القرن السابق شهد علم النفس اهتماما متزايدا بما يسمى العمليات المعرفية إلى الحد الذى يدفعنا إلى القول أن العصر الراهن هو عصر الاهتمام بسيكولوجية التفكير. ومع ذلك فإن الاهتمام بالدراسة العلمية للتفكير لم تكن مهملة طوال تاريخ علم النفس.

وقد تعددت التعاريف المقدمة حول مفهوم أساليب التفكير باختلاف الباحثين والمدارس النفسية التي بحثت فى هذا المجال فيعرفها Formm بأنها طريقة تعامل الإنسان مع بيئته ، إذ تشكل استراتيجيات مكتسبة لمواجهة مشكلات الحياة المختلفة ، ويضيف أنه يمكن الحكم على هذه الأساليب من حيث ما تؤدى إلية من نتائج ، فهناك أساليب تفكير منتجة لحل المشكلات وأخرى غير منتجة ، وهذا يكون بناء على ملائمة كل أسلوب من أساليب التفكير المستخدمة للموقف المشكل . عصام على الطيب (٢٠٠٦ ، ٤٤)

ويعرفها Sternberg &Wagner (1992 , 6) بأنها الطرق والأساليب المفضلة للأفراد فى توظيف قدراتهم ، واكتساب معارفهم ، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلائم مع المهام والمواقف التى تعترض الفرد فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية فى الجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير المتبع عند حل المسائل العلمية مما يعنى أن الفرد يستخدم عدة أساليب فى التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن .

ويعرف Sternberg (2002 , 19) أيضا أسلوب التفكير بأنه طريقة الفرد المفضلة فى التفكير عند اداء الأعمال ، وهو ليس قدرة ؛ إنما هو تفضيل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية - أساليب التفكير - القدرات) .

كما تعرفها نايفة قطامى (٢٠٠٠، ٥٨٨) بأنه طريقة معالجة الفرد للمشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التى تتوافر فى مخزون الفرد المعرفى والبيئة الخارجية المؤثرة فى التعلم،ويمكن القول أن أسلوب التفكير يتكون من مجموعة من الاداءات المميزة للمتعلم التى تعد الدليل على طريقة تعلم المتعلم واستقباله للمعلومات القادمة إلية من البيئة بهدف التكيف معها.

وتعرف مريم بولس دانيال (٢٠١١) أساليب التفكير بأنها الطريقة التى يفضلها الفرد فى التعامل مع مواقف الحياة المختلفة مستخدما فى ذلك قدراته وإمكاناته ، وهو ينبع من شخصيته وينعكس فى سلوكه اليومى ويعبر عن الفروق الفردية بينه وبين الآخرين .

وقد أجريت دراسات متنوعة تناولت أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى منها :

دراسة رمضان محمد رمضان (٢٠٠١) التى هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من الطلاب فى المراحل الدراسية المختلفة فى ضوء متغيرات (الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسى، والعمر)، وأظهرت النتائج أن أكثر أساليب التفكير الشائعة لدى العينة هى (التنفيذى، والحكمى، والمحلى، والتقدمى، والأقلى)، كما وجدت فروق دالة لصالح التخصصات الأدبية فى أسلوبى التفكير العالمى والداخلى، بينما لم تكن الفروق دالة فى أساليب التفكير (التشريعى، والتنفيذى، والتقدمى، والمحافظ، والهرمى، والأقلى، والفوضوى، والداخلى). كذلك وجدت اختلافات فى أساليب التفكير (المحلى، والتقدمى، والهرمى، والملكى، والأقلى) باختلاف العمر الزمنى، أو المستوى الدراسى. ودراسة ردمان محمد سعيد (٢٠٠١) التى هدفت هذة التعرف على أساليب التفكير المستخدمة لدى معلمى المرحلة الثانوية قبل الخدمة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٢) طالبا وتلميذا من قسمى الرياضيات والعلوم الاجتماعية بكلية التربية بصنعاء. واستخدم الباحث مقياس هاريسون وبرامسون لأساليب التفكير، وتم معالجة البيانات احصائيا باستخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعيارى وأسلوب تحليل التباين أحادى الاتجاه. وتوصلت النتائج الى أن (٢٦.٦%) فضلوا أسلوب التفكير التركيبى، و(١٦.٧%) فضلوا أسلوب التفكير العلمى بينما (١٢.٥%) فضلوا التفكير الواقعى، و(٢٥.٧%) فضلوا التفكير التحليلى، و(٢٥.٧%) فضلوا التفكير المثالى ولا يوجد أثر لمتغير التخصص على أساليب التفكير لدى معلمى الثانوية قبل الخدمة، كما أظهرت النتائج أن نمط التفكير المسيطر هو التفكير أحادى البعد يليه التفكير الثنائى من بين أنماط التفكير.ودراسة Bernardo et al (2002) التى هدفت إلى تناول العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الأكاديمى لدى الطلاب الفلبينيين ، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٤٢٩) طالبا وتلميذا من الطلاب الجدد بجامعتى Manila,De la Salle، واستخدم الباحثون قائمة أساليب التفكير الصورة القصيرة (٦٥ مفردة)، والتى أعدها سترنبرج وواجنر عام (١٩٩٢)، ومتوسط درجات تحصيل الطلاب عينة الدراسة، وتم معالجة البيانات احصائيا باستخدام معاملات الارتباط ، والتحليل العاملى، و توصلوا الى النتائج الآتية: توجد فروق دالة بين أساليب التفكير (التنفيذى، الحكمى، المحافظ، الهرمى، الفوضوى، الداخلى) والتحصيل الدراسى. وأسفر التحليل العاملى لقائمة أساليب التفكير عن ثلاث عوامل : تشبع العامل الأول تشبعا موجبا بأساليب التفكير (التشريعى، المتحرر، الداخلى، العالمى، والحكمى)، وتشبع العامل الثانى تشبعا موجبا بأساليب التفكير (المحافظ، التنفيذى، الحكمى، المالكى، المحلى، الأقلى، والهرمى)، وتشبع العامل الثالث تشبعا سالبا بأسلوب التفكير الداخلى. ودراسة أمينة شلبى (٢٠٠٢) التى هدفت إلى تناول بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية ، وتكونت عينة الدراسة من (٤١٧) طالبا وتلميذا من طلاب كليتى التربية والتربية النوعية بالمنصورة من تخصصات أكاديمية مختلفة. واستخدمت الباحثة قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر ودرجات المجاميع التراكمية

للطلاب عينة الدراسة. وتوصلت النتائج الى أن متغير التخصص الأكاديمى يوثر فى تشكيل بعض أساليب التفكير (التشريعى، التنفيذى، الحكمى، الهرمى، الكلى)، ووجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث فى كل من الأسلوب التشريعى والحكمى ، والهرمى لصالح الذكور ، وفى الأسلوب التنفيذى لصالح الإناث وعدم وجود فروق فى الأساليب الأخرى، كذلك أظهرت النتائج وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين كل من الأسلوب التشريعى والكلى مع التحصيل الدراسى ، ووجود ارتباط موجب دال احصائيا بين الأسلوب الهرمى والتحصيل الدراسى وعدم وجود ارتباط بين الأساليب الأخرى والتحصيل الدراسى . ودراسة حسين طاحون (٢٠٠٣) هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة فى ضوء بعض المتغيرات فى كل من مصر والسعودية، حيث تم أخذ عينة عشوائية من الطلاب المصريين والسعوديين، وتكونت عينة المصريين من (١٩١) طالبا وتلميذا من طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق من تخصصات علمية وأدبية.بالاضافة الى (٧٤) طالبا من طلاب الدبلوم العام بكلية التربية بالزقازيق. وتكونت العينة السعودية من (١٩٧) من طلبة وتلاميذ كلية المعلمين بالرياض من تخصصات مختلفة علمية وأدبية، كما تم اختيار (٤٣) طالبا من طلاب دبلوم التوجيه والارشاد. واستخدم الباحث مقياس هاريسون وبراميسون، وباستخدام معاملات الارتباط، واختبار "ت" توصلت الدراسة الى اختلاف أساليب التفكير باختلاف الثقافة المصرية والسعودية، ولا يوجد أثر للتخصص على أساليب التفكير لدى العينة السعودية، وبالنسبة للعينة المصرية فقد فضل طلاب التخصصات العلمية أسلوب التفكير التحليلى بينما فضل طلاب التخصصات الأدبية الأسلوب التركيبى وبالنسبة للفروق بين الجنسين فقد كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق بين الجنسين فى أساليب التفكير لدى العينة المصرية. وبالنسبة للعينة السعودية فقد فضل طلاب التخصصات العلمية أسلوب التفكير التحليلى بينما فضل طلاب التخصصات الأدبية الأسلوب التركيبى وبالنسبة للفروق بين الجنسين فقد كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق بين الجنسين فى أساليب التفكير لدى العينة المصرية. وبالنسبة للعينة السعودية فقد فضل البنون الأسلوب المثالى والأسلوب التحليلى فى حين فضل البنات الاسلوب التركيبى والعملى، بينما البنات فى العينة المصرية فضلن الأسلوب المثالى والأسلوب التحليلى فى التفكير. كما وجد أن أسلوب التفكير يختلف باختلاف العمر، وهذا ما يتناقض مع أشار إلية سترنبرج. ودراسة (عبد المنعم الدردير ، ٢٠٠٣) التى هدفت هذة الدراسة التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى عينة الدراسة من طلاب كلية التربية بقنا، فى ضوء نظرية سترنبرج لأساليب التفكير ، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٦) طالبا من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بقنا (تربية عام) من الأقسام العلمية والأدبية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أساليب التفكير (الهرمى، والخارجى، والأقلى) أكثر تفضيلا لدى الطلاب عينة الدراسة، وتوجد علاقات متداخلة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وخصائص الشخصية، ويتميز الطلبة عن التلاميذ بأسلوب التفكير (الحكمى)، وبينما تتميز التلاميذ بأساليب التفكير (التنفيذى، والمحافظ، والعالمى، والأقلى). ووجدت فروق دالة بين طلاب الأقسام الأدبية وطلاب الأقسام العلمية فى أسلوبى التفكير الهرمى والمحلى لصالح طلاب الأقسام العلمية. ودراسة Park.et,al (2005) التى هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير لدى الطلاب الموهوبين فى كوريا، وبحث ما إذا كانت أساليب التفكير المبنية على نظرية التحكم العقلى الذاتى يمكن أن تتنبأ بالموهبة العلمية بناء على مفهوم الكوريين للموهبة، وقد تم تطبيق قائمة أساليب التفكير لسترنبرج وواجنر (١٩٩٢)، وقائمة الموهبة العلمية اعداد شيم وكيم Shim , Kim، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٩) طالبا من مدرستين علميتين، و(١٧٦) طالبا من مدارس الثانوية العامة، وأظهرت نتائج الدراسة تفضيل الطلاب الموهوبين الكوريين أساليب التفكير (التشريعى، والحكمى، والفوضوى،والعالمى،والخارجى، والتقدمى)، بينما فضل الطلبة الغير موهوبين أساليب التفكير (التنفيذى، والأقلى، والمحافظ)، كذلك أشارت النتائج الى أنه بالامكان التنبؤ بالموهبة العلمية للطلاب من

خلال التعرف على أساليب تفكيرهم. ودراسة (٢٠٠٦) Albaili التى هدفت إلى التعرف على الفروق فى أساليب التفكير بين منخفضى ومتوسطى ومرتفعى التحصيل، وبتطبيق قائمة أساليب التفكير المبنية على نظرية التحكم العقلى الذاتى من اعداد : سترنبرج، وواجنر (١٩٩٢) (النسخة المختصرة) على عينة من (٢٢٨) طالبا فى المرحلة الجامعية فى جامعة الامارات العربية المتحدة ، وجد أن حصل ذو الانجاز المنخفض قد حصلوا على معدلات منخفضة انخفاضا دالا عن متوسطى ومرتفعى الإنجاز فى الأسلوب التنفيذى، والهرمى، والملكى، والمحلى، والمحافظ، والداخلى، بينما كانت نتائجهم أعلى من متوسطى ومرتفعى الإنجاز فى أساليب التفكير التشريعى، والأقلى، والمتحرر، ولم توجد فروق دالة بين المجموعات المتوسطة والمرتفعة الانجاز فى أى من الأساليب.

ودراسة فايقة بدر (٢٠٠٧) التى هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية، وقد حددت المتغيرات الشخصية فى (الميل الى المعايير الاجتماعية، والصحة النفسية)، وقد تم تطبيق مقياس أساليب التفكير اعداد: هاريسون وبرامسون، ترجمة وتقنين: مجدى حبيب (١٩٩٦)، ومقياس الميل للمعايير الاجتماعية اعداد: علاء الدين كفافى؛ على عينة بلغت (٥٥) تلميذا من تلاميذ جامعة الملك عبد العزيز بجدة، وقد كان من نتائج الدراسة احتلال التفكير التحليلى للمرتبة الأولى يليه المثالى، وكانت أكثر التلاميذ تمتعا بالصحة النفسية هن أصحاب التفكير المثالى، كما ارتبط التفكير المثالى بالمعايير الاجتماعية، يليه التفكير التحليلي والواقعى، كما وجدت الباحثة أن التفكير المثالي متنبئ جيد بتمتع الفرد بالصحة النفسية، كما أن أسلوب التفكير التحليلي يؤثر بدرجة كبيرة فى ميل الفرد للمعايير الاجتماعية. ودراسة الهام بنت إبراهيم محمد وقاد (٢٠٠٨) حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف بمدينة مكة المكرمة، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٦٠) تلميذاً من تلاميذ جامعة أم القرى بمكة المكرمة من جميع الكليات والتخصصات والمستويات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : اختلاف تلاميذ عينة الدراسة فى قوة تفضيلهم لأساليب التفكير، وقد كانت أكثر الأساليب شيوعا هو الأسلوب العالمى، توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، وتفاوت العلاقة الارتباطية الدالة احصائيا بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الانجاز مابين مستوى (٠.٠١ و ٠.٠٥)، توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) بين أساليب التعلم وتوجهات الهدف، توجد فروق دالة احصائيا فى أساليب التفكير (الحكمى، والاقلى، والهرمى، والمحلى)، وفى أساليب التعلم (التمثيلى، والتقاربى، والتكيفى)، وتوجهات الهدف (الاتقان/الاقدام) لصالح التخصصات العلمية، وفى أساليب التفكير (الملكى، والمحافظ) لصالح التخصصات الأدبية، توجد فروق دالة احصائيا فى أسلوب التفكير الأقلى، وأسلوبى التعلم التباعدى، والتكيفى وتوجهات الهدف (الأداء/الاتقان، والاداء/الاحجام) تبعا للعمر، لا توجد فروق دالة احصائيا فى أساليب التفكير، وأساليب التعلم تبعا للمستوى الدراسى، بينما توجد فروق دالة احصائيا فى توجهات الهدف (الاتقان/ الاحجام) تبعا للمستوى الدراسى.ودراسة مريم بولس دانيال (٢٠١١) التى هدفت إلى التعرف على تأثير المزاوجة بين الطلاب ومعلميهم فى أساليب التفكير على دافعية التعلم لدى طلاب الصف الثانى الثانوى ، وتكونت العينة من (٢٥٠) طالبا وتلميذا ، و (٥٠) معلما ومعلمة من معلمى اللغة العربية القائمين بالتدريس لعينة الطلاب ، وتم استخدام مقياس أساليب تفكير الطلاب من إعداد الباحثة ، ومقياس الدافعية للإنجاز لـ (عماد أحمد حسن ، ٢٠٠٤) ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى : وجود فروق دالة احصائيا بين النوعين (الذكور - الإناث) فى أسلوب تفكير الطالب (التشريعى ، الحكمى ، الكلى ، المحلى) ، كذلك أظهرت النتائج أن أساليب تفكير المعلمين (التشريعية - التنفيذية - الحكمية - الكلية - المحلية) تؤثر تأثيرا موجبا دالا احصائيا على أساليب تفكير طلابهم المناظرة لهم .

منهج الدراسة وإجراءاتها :

أولا: منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة فى هذة الدراسة المنهج الوصفى للتحقق من صحة الفروض حيث تم تطبيق أدوات الدراسة ، ثم تحليل البيانات الناتجة إحصائيا وتفسيرها بهدف الوصول إلى وصف علمى ودقيق للعلاقات الموجودة بين متغيرات الدراسة .

ثانيا :إجراءات الدراسة الميدانية :

عينة الدراسة :

- تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٣٣) تلميذ من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي مرتفعي ومتوسطي التحصيل الدراسي بمدرستي خالد بن الوليد الإعدادية بنات وأبى بكر الصديق الإعدادية المشتركة بهدف التحقق من كفاءة أدوات الدراسة الحالية .

- تكونت عينة البحث الأساسية من (١٥٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي مرتفعي ومتوسطي التحصيل الدراسي بمدرستي خالد بن الوليد الإعدادية بنات وأبى بكر الصديق الإعدادية المشتركة .

ثالثا : أدوات الدراسة :

(١) مقياس الذكاء الانفعالي : إعداد الباحثة

قامت الباحثة بالاطلاع على عدد مناسب من الأدبيات ذات العلاقة بالذكاء الإنفعالي وذلك للتعرف على النماذج النظرية المختلفة التى تناولت هذا المفهوم بالدراسة ومنها نماذج Goleman1995 ، Mayer & Salovey 1997 ، Bar-On1997 ، وكذلك الاطلاع على المقاييس التى تقيس الذكاء الإنفعالي مثل : مقياس فوقية محمد راضى (٢٠٠١) ، ومقياس عبد المنعم الدردير (٢٠٠٢) ، ومقياس محمد عبد السميع رزق (2003) ، ومقياس حسن سعد محمود عابدين (٢٠٠٦) ، ومقياس إيمان صلاح الدين حسين الشريف (٢٠٠٩) ، وبناء على المقاييس السابقة وكذلك الإطار النظرى تم اعداد المقياس المستخدم فى البحث الحالي ، وتكون المقياس فى صورته الأولية من (٤٠) موقف تم تصنيفها إلى خمسة أبعاد فرعية وذلك طبقا لأبعاد نموذج (Goleman, 1995) وهى الوعى بالذات ، تنظيم الذات ، دافعية الذات ، التعاطف ، التواصل الاجتماعى .

كفاءة المقياس :

١- صدق المقياس :

اعتمدت الباحثة فى حساب الصدق على مايلى :

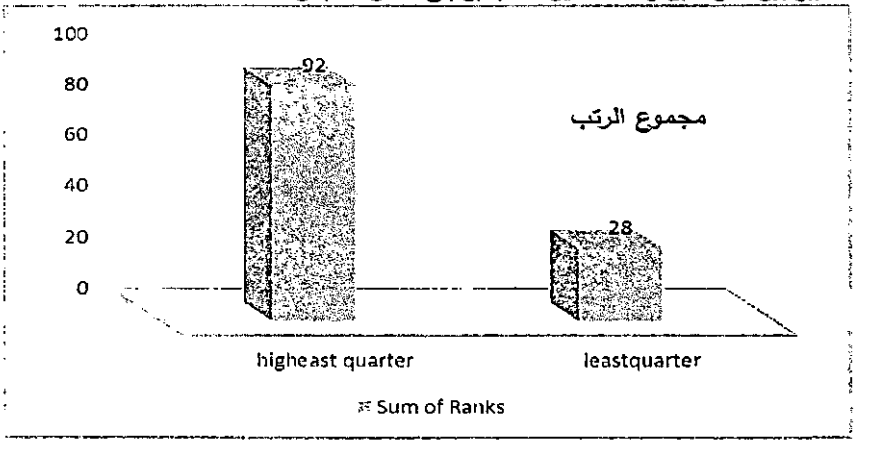
صدق المقارنة الطرفية:

قامت الباحثة باستخدام اختبار " مان ويتنى " **Mann-Whitney U** للأزواج المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين الارباعى الأعلى والارباعى الأدنى على المقياس، كما يوضح ذلك جدول رقم (١) .

جدول رقم (١)
دلالة الفروق بين الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى

	ن	رتب المتوسط	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
الارباعى الأدنى	٧	٤.٠٠	٢٨.٠٠		دال عند مستوى
الارباعى الأعلى	٨	١١.٥٠	٩٢.٠٠	- ٣.٢٧٣	٠.٠٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z= - ٣.٢٧٣) وهى دالة عند مستوى ٠.٠٠١ مما يدل على وجود فروق بين درجات المرتفعين ودرجات المنخفضين على المقياس، وهذا يؤكد قدرة المقياس على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين مما يشير إلى صدق المقياس .



(٢) ثبات المقياس :
اعتمدت الباحثة فى حساب الثبات على مايلى :
أ- الاتساق الداخلى للمفردات:

قامت الباحثة بالتحقق من اتساق المقياس داخلياً، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد الذى تندرج تحته المفردة، وأيضاً حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس فى صورته الأولية (٤٠ عبارة) على عينة الدراسة الاستطلاعية، كما هو موضح بجداول أرقام (٢،٣) .

جدول رقم (٢)
معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذى تندرج تحته المفردة (ن= ٣٣)

الوعى بالذات		تنظيم الذات		دافعية الذات		التعاطف		التواصل الاجتماعى	
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
١	٠,٤٦٥**	٢	٠,٤٣٣*	٣	٠,٤٠٧*	٤	٠,٤٦٩**	٥	٠,٣٤٨*
٦	٠,٤٦٦**	٧	٠,١٩٠NS	٨	٠,٤٣٢*	٩	٠,٢٨٠NS	١٠	٠,٥٢٩**
١١	٠,٥٧٢**	١٢	٠,٥٢٧**	١٣	٠,٥٦٤**	١٤	٠,٤٧٤**	١٥	٠,٦٤٨**
١٦	٠,٣٤٧*	١٧	٠,٧٤٩**	١٨	٠,٤٦١**	١٩	٠,٦٢٩**	٢٠	٠,٣٨٧*
٢١	٠,١٠١NS	٢٢	٠,٦٦٣**	٢٣	٠,٣٩٨*	٢٤	٠,٦٨٨**	٢٥	٠,٥١٠**
٢٦	٠,٦٤٩**	٢٧	٠,٤٠٢*	٢٨	٠,٥٦٠**	٢٩	٠,٣٦٣*	٣٠	٠,٧٣٩**
٣١	٠,٤٣٩*	٣٢	٠,٣٥٩*	٣٣	٠,٤٨٧**	٣٤	٠,٧٥٣**	٣٥	٠,١٣٠NS
٣٦	٠,٥٧٢**	٣٧	٠,٧٠٩**	٣٨	٠,٢٥٣NS	٣٩	٠,٨٠٤**	٤٠	٠,٥٩٨**

NS غير دال * دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن العبارات أرقام (٧ ، ٩ ، ٢١ ، ٣٥ ، ٣٨) غير دالة ، مما يؤدى إلى حذفها من المقياس ، ويصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٥ عبارة) .

جدول رقم (٣)
معاملات الارتباط بين درجة كل بعد فرعى والدرجة الكلية للمحور الأول (ن= ٣٣)

البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
الوعى بالذات	٠,٧٥٩**	تنظيم الذات	٠,٦٥٦**
دافعية الذات	٠,٦٩١**	التعاطف	٠,٧٩٩**
التواصل الاجتماعي	٠,٧٦٦**		

** دالة عند مستوى ٠,٠١

ب- طريقة معادلة ألفا كرونباك Alpha Cronbach Method :

استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباك، وهى معادلة تستخدم فى إيضاح المنطق العام لثبات الاختبار ، وجدول (٤) يوضح معاملات ثبات المقياس وأبعاده .

جدول (٤)

معاملات ثبات المقياس وأبعاده بطريقة ألفا كرونباك

المقياس وأبعاده	معامل الثبات
الوعي بالذات	٠,٦٧٤**
تنظيم الذات	٠,٧٠٣**
دافعية الذات	٠,٦٦٢**
التعاطف	٠,٧٣٤**
التواصل الاجتماعي	٠,٧٠٤**
مقياس الذكاء الإنفعالي	٠,٧٨٨**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

مما سبق يتضح أن معاملات ثبات المقياس السابقة المختلفة هي معاملات مقبولة .

(٢) قائمة أساليب التفكير إعداد الباحثة

قامت الباحثة بالاطلاع على عدد مناسب من الأدبيات ذات العلاقة بأساليب التفكير وذلك للتعرف على النماذج النظرية المختلفة التى تناولت هذا المفهوم بالدراسة ومنها نموذج بايفيو (Paivio , 1971) ، نظرية هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson , 1982) ، نموذج المخ لهيرمان (Hermann , 1987) ، نظرية تاير Their ، تصنيف ريد سب (Raudsepp,1999)، نظرية جونز (Johns , 2004) ، نموذج جانبس (Gubbings , 1985) ، ونظرية حكومة الذات العقلية لسترنبرج (Sternberg , 2002) ، وكذلك الاطلاع على المقاييس التى تقيس أساليب التفكير مثل : قائمة أساليب التفكير إعداد Sternbers & Wagner (1991) ترجمة إلهام بنت إبراهيم وقاد ، اختبار أساليب التفكير اعداد Harrison & et.al ترجمة مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٦) ، وقائمة أساليب تفكير المعلمين فى التدريس اعداد Sternberg & Grigorenko (1993) تعريب وتقنين عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٤) وبناء على قوائم أساليب التفكير السابقة وكذلك الإطار النظرى تم اعداد القائمة المستخدمة فى البحث الحالى .

- تتكون القائمة من (٦٦) عبارة لقياس إحدى عشر أسلوبا للتفكير، تم تصنيفها فى ضوء أربعة أبعاد من نظرية حكومة الذات العقلية لأساليب التفكير (Sternberg , 2002) هم : الوظائف (التشريعى ، التنفيذى ، الحكمى) ، الأشكال (الملكى ، الهرمى ، الأقلى ، الفوضوى)، المجالات (الداخلى ، الخارجى) ، الميول (المتحرر ، المحافظ)، بمعدل (٦) عبارات لكل أسلوب فى ضوء مقياس خماسى، ويتطلب الإجابة على القائمة اختيار بديل من خمسة بدائل متدرجة هى (لا تنطبق على إطلاقا - تنطبق على قليلا - تنطبق على أحيانا - تنطبق على كثيرا - تنطبق على تماما) .

كفاءة القائمة :

١- صدق القائمة :

اعتمدت الباحثة فى حساب الصدق على مايلى :

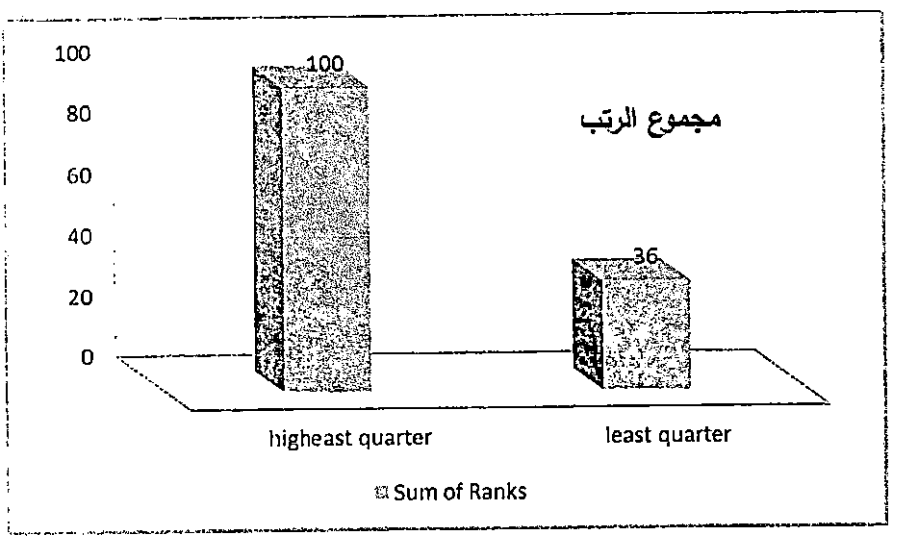
صدق المقارنة الطرفية :

قامت الباحثة باستخدام اختبار " مان ويتنى " **Mann-Whitney U** للأزواج المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين الارباعى الأعلى والارباعى الأدنى على المقياس ، كما يوضح ذلك جدول رقم (٥) .

جدول رقم (٥)
دلالة الفروق بين الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى

	ن	رتب المتوسط	مجموع الرتب	قيمة " Z "	مستوى الدلالة
الارباعى الأدنى	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠	- ٣.٣٦٦	دال عند مستوى ٠.٠٠١
الارباعى الأعلى	٨	١٢.٥٠	١٠٠.٠٠		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z = - ٣.٣٦٦) وهى دالة عند مستوى ٠.٠٠١ مما يدل على وجود فروق بين درجات المرتفعين ودرجات المنخفضين على المقياس، وهذا يؤكد قدرة المقياس على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين مما يشير إلى صدق المقياس .



٢ - الثبات:

اعتمدت الباحثة فى حساب الثبات على مايلى :

أ- الاتساق الداخلى للمفردات:

قامت الباحثة بالتحقق من اتساق القائمة داخلياً، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات القائمة ودرجة البعد الذى تندرج تحته المفردة، وأيضاً حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للقائمة، وذلك بعد تطبيق القائمة فى صورتها الأولية (٦٦ عبارة) على عينة البحث الاستطلاعية، كما هو موضح بجداول أرقام (٦ ، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣) .

جدول رقم (٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المحور الأول

ودرجة البعد الذى تندرج تحته المفردة (ن= ٣٣)

أساليب التفكير من حيث الوظائف					
الأسلوب التشريعي		الأسلوب التنفيذى		الأسلوب الحكمى	
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
١	٠,٣٥٣*	٢	٠,٦١١**	٣	٠,٤٣١*
١٢	٠,٦٥٧**	١٣	٠,٤٨١**	١٤	٠,٦٨٢**
٢٣	٠,٥٧٠**	٢٤	٠,٥٠٢**	٢٥	٠,٤٥٩**
٣٤	٠,٥١٧**	٣٥	٠,٤٤٧**	٣٦	٠,٥٢٧**
٤٥	٠,٣٥٥*	٤٦	٠,٦٩٠**	٤٧	٠,٤٣٢*
٥٦	٠,٨١١**	٥٧	٠,٤٢٩*	٥٨	٠,٤٠٠*

* دالة عند مستوى ٠.٠٥ ** دالة عند مستوى ٠.٠١

جدول رقم (٧)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد فرعى

والدرجة الكلية للمحور الأول (ن= ٣٣)

أساليب التفكير من حيث الوظائف			
البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
الأسلوب التشريعي	٠,٧٩٢**	الأسلوب التنفيذى	٠,٦٨٤**
الأسلوب الحكمى	٠,٧٥٨**		

** دالة عند مستوى ٠.٠١

جدول رقم (٨)
معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المحور الثانى
ودرجة البعد الذى تندرج تحته المفردة (ن= ٣٣)

أساليب التفكير من حيث الأشكال							
الأسلوب الملكى		الأسلوب الهرمى		الأسلوب الاقلى		الأسلوب الفوضوى	
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
٤	٠,٥٧٣**	5	٠,٦٨٣**	6	٠,٥٤٥**	7	٠,٣٧٣*
15	٠,٣٧٥*	16	٠,٥٢٩**	17	٠,٥٩١**	18	٠,٤٤٣**
26	٠,٥٢٥**	27	٠,٤١٢*	28	٠,٤٤٨**	29	٠,٥٢٧**
37	٠,٥٥٧**	38	٠,٥٢٤**	39	٠,٣٥٤*	٤٠	٠,٤٣٨*
48	٠,٤٠٦*	49	٠,٤٨٣**	50	٠,٥٥٨**	51	٠,٦٤٦**
59	٠,٥٧٠**	60	٠,٥٢١**	61	٠,٤٨٨**	62	٠,٥١٠**

* دالة عند مستوى ٠.٠٥ ** دالة عند مستوى ٠.٠١

جدول رقم (٩)
معاملات الارتباط بين درجة كل بعد فرعى
والدرجة الكلية للمحور الثانى (ن= ٣٣)

أساليب التفكير من حيث الأشكال			
البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
الأسلوب الملكي	٠,٦٦٦**	الأسلوب الهرمى	٠,٤٦٣**
الأسلوب الاقلي	٠,٥٢٤**	الأسلوب الفوضوى	٠,٥٩١**

** دالة عند مستوى ٠.٠١

جدول رقم (١٠)
معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المحور الثالث
ودرجة البعد الذى تندرج تحته المفردة (ن= ٣٣)

أساليب التفكير من حيث المجالات			
الأسلوب الداخلى		الأسلوب الخارجي	
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
8	٠,٦٧٢**	9	٠,٤٥٨**
19	٠,٤١٣*	20	٠,٥٥٢**
30	٠,٥٦١**	31	٠,٥٨٩**
41	٠,٥٨٤**	42	٠,٤٥٨**
52	٠,٤٦٣**	53	٠,٨٢٣**
63	٠,٤٤٥*	64	٠,٣٧٥**

* دالة عند مستوى ٠.٠٥ ** دالة عند مستوى ٠.٠١

جدول رقم (١١)
معاملات الارتباط بين درجة كل بعد فرعى
والدرجة الكلية للمحور الثالث (ن= ٣٣)

أساليب التفكير من حيث المجالات			
البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
الأسلوب الداخلى	٠,٦٧٦**	الأسلوب الخارجى	٠,٦٥٥**

** دالة عند مستوى ٠.٠١

جدول رقم (١٢)
معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المحور الرابع
ودرجة البعد الذى تندرج تحته المفردة (ن= ٣٣)

أساليب التفكير من حيث الميول			
الأسلوب المتحرر		الأسلوب المحافظ	
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
10	٠,٤٩٤**	11	٠,٥٤٤**
21	٠,٥٣٤**	22	٠,٥٦٩**
32	٠,٥٨٠**	33	٠,٣٦٥*
43	٠,٦٥٣**	44	٠,٣٥٨*
54	٠,٣٨٠*	55	٠,٣٧٤*
65	٠,٥٢٦**	66	٠,٦٣٧**

* دالة عند مستوى ٠.٠٥ ** دالة عند مستوى ٠.٠١

جدول رقم (١٣)
معاملات الارتباط بين درجة كل بعد فرعى والدرجة الكلية للمحور الرابع (ن= ٣٣)

أساليب التفكير من حيث الميول			
البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
الأسلوب المتحرر	٠,٣٧٣**	الأسلوب المحافظ	٠,٦٩٣**

** دالة عند مستوى ٠.٠١

ب- طريقة معادلة ألفا كرونباك Alpha Cronbach Method :

استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباك، وهى معادلة تستخدم فى إيضاح المنطق العام لثبات الاختبار ، وجدول (١٤) يوضح معاملات ثبات المقياس وأبعاده .

جدول (١٤)
معاملات ثبات أبعاد القائمة بطريقة ألفا كرونباك

أبعاد القائمة		معامل الثبات
أساليب التفكير من حيث الوظائف	الأسلوب التشريعي	٠,٧١٩**
	الأسلوب التنفيذى	٠,٦٩٦**
	الأسلوب الحكمى	٠,٦٧٥**
	المحور الأول	٠,٧١٥**
أساليب التفكير من حيث الأشكال	الأسلوب الملكى	٠,٦٨٧**
	الأسلوب الهرمى	٠,٧٠١**
	الأسلوب الاقلى	٠,٦٨١**
	الأسلوب الفوضوى	٠,٦٧٠**
	المحور الثانى	٠,٦٨٩**
أساليب التفكير من حيث المجالات	الأسلوب الداخلى	٠,٦٩٧**
	الأسلوب الخارجى	٠,٧١٠**
	المحور الثالث	٠,٧٠٣**
أساليب التفكير من حيث الميول	الأسلوب المتحرر	٠,٦٩٩**
	الأسلوب المحافظ	٠,٦٣٩**
	المحور الرابع	٠,٧٧٦**
المقياس	أساليب التفكير	٠,٧٤٨**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

مما سبق يتضح أن معاملات ثبات القائمة السابقة المختلفة هى معاملات مقبولة .

رابعا : إجراءات الدراسة :

١- تم إعداد أدوات الدراسة في صورتها الأولية وتمثلت في :
أ- مقياس االذكاء الإنفعالي إعداد الباحثة
ب- قائمة أساليب التفكير إعداد الباحثة

٢- اختيار العينة الاستطلاعية وتكونت من (٣٣) تلميذاً من التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي ومتوسطي التحصيل الدراسي بالصف الثاني الإعدادي بمدرستي خالد بن الوليد الإعدادية بنات وأبى بكر الصديق الإعدادية المشتركة وذلك للتحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة .

٣- اختيار العينة النهائية وتكونت من (١٥٠) تلميذاً من التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي ومتوسطي التحصيل الدراسي بالصف الثاني الإعدادي .

٤- تطبيق أدوات الدراسة ورصد النتائج لمعالجتها إحصائيا .

٥- للإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية ، الانحرافات المعيارية ، ومعامل ارتباط بيرسون ، واختبار "ت" (T-test) .

٦- صياغة النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة .

خامسا: نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

ينص الفرض الأول على أنه : " **توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الإنفعالي وأساليب التفكير لدى التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي**" .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين استجابات التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي على كلا من مقياس الذكاء الإنفعالي وقائمة أساليب التفكير ، ويتضح ذلك من جدول مصفوفة معاملات الارتباط التالى رقم (١٥) .

جدول رقم (١٥)

معاملات الارتباط بين أساليب التفكير والذكاء الإنفعالي لدى التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي (ن = ٧٥)

الذكاء الإنفعالي / أسلوب التفكير	الوعى بالذات	تنظيم الذات	دافعية الذات	التعاطف	التواصل الاجتماعي	الذكاء الإنفعالي
التشريعى	٠.٢٤٩*	٠.٢٦٥*	٠.٢٤٠*	٠.٣٥٥**	٠.٤١١**	٠.٤١٨**
التنفيذى	٠.٢٦٢*	٠.١٣١	٠.٢١٩	٠.٣٠٢**	٠.١٩٩	٠.٢٩٩**
الحكمى	٠.١١٩	٠.٢٤٣*	٠.٠٠٧	٠.٢٠٤	٠.١١١	٠.١٩٧
الملكى	٠.٠٩٤	٠.٠٨٧	٠.٠٣٧	٠.٠٠٨	٠.٠٨٨	٠.٠٩١
الهرمى	٠.١٨٤	٠.١٣٢	٠.٠٣٢	٠.٢٥٥*	٠.٢٦٠*	٠.٢٤٠*
الاقلى	٠.٢٨٢*	٠.٢٤٠*	٠.١٥٦	٠.٣٠٧**	٠.٢٤٠*	٠.٣٣٩**
الفوضوى	٠.٢٠٥	٠.٠٩٣	٠.١٩٣	٠.٠٤٣	٠.٢٦٩*	٠.١٩٧
الداخلى	٠.١٣٠	٠.٠٣٧	٠.١٣٢	٠.٠٦٠	٠.٢٢١	٠.١٥٦
الخارجي	٠.١٥٤	٠.٠٨١	٠.١٤٣	٠.٣٥٢**	٠.٢٣٩*	٠.٢٨٧*
المتحرر	٠.١٢٧	٠.١٦٩	٠.١٢٧	٠.٣٣١**	٠.٢٩٣*	٠.٢٨٧*
المحافظ	٠.٢٦٣*	٠.٠٨٣	٠.١٠٠	٠.٠٣٦	٠.٠٤٠	٠.١٢٢

*دال عند ٠.٠٥ **دال عند ٠.٠١

ويتضح من الجدول السابق رقم (١٥) تحقق الفرض الأول جزئيا حيث أظهرت معاملات الارتباط ما يلى :

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعض أبعاد الذكاء الإنفعالي (الوعى بالذات ، تنظيم الذات ، ودافعية الذات) وأسلوب التفكير التشريعى عند مستوى ٠.٠٥ ، وعلاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعدى (التعاطف ، والتواصل الاجتماعى) والدرجة الكلية للذكاء الوجدانى وأسلوب التفكير التشريعى عند مستوى ٠.٠١ .
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أحد أبعاد الذكاء الإنفعالي (الوعى بالذات) وأسلوب التفكير التنفيذى عند مستوى ٠.٠٥ ، وعلاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعد آخر من أبعاد الذكاء الإنفعالي وهو (التعاطف) والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الإنفعالي وأسلوب التفكيرالتنفيذى عند مستوى ٠.٠١ ، ولا توجد بين بعدى (تنظيم الذات ، والتواصل الاجتماعى) وأسلوب التفكير التنفيذى علاقة ذات دلالة إحصائية .

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أحد أبعاد الذكاء الإنفعالي (تنظيم الذات) وأسلوب التفكير الحكمى عند مستوى ٠.٠٥ ، ولا توجد علاقة بين الأبعاد الأخرى للذكاء الوجدانى (الوعى بالذات ، دافعية الذات ، التعاطف ، التواصل الاجتماعى) والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الإنفعالي وأسلوب التفكير الحكمى .
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعدين من أبعاد الذكاء الإنفعالي (التعاطف ، والتواصل الاجتماعى) والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الإنفعالي وأسلوب التفكير الهرمى عند مستوى ٠.٠٥ ، وعدم وجود علاقة اتباطية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الذكاء الإنفعالي الأخرى (الوعى بالذات ، تنظيم الذات ، ودافعية الذات) وأسلوب التفكير الهرمى.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعض أبعاد الذكاء الإنفعالي (الوعى بالذات ، تنظيم الذات ، التواصل الاجتماعى) وأسلوب التفكير الأقلى عند مستوى ٠.٠٥ ، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعد التعاطف والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الإنفعالي وأسلوب التفكير الأقلى عند مستوى ٠.٠١ ، وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعد دافعية الذات والأسلوب الأقلى .
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مكون واحد من مكونات الذكاء الإنفعالي (التواصل الاجتماعى) وأسلوب التفكير الفوضوى عند مستوى ٠.٠٥ ، وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأبعاد الأربعة الأخرى للذكاء الوجدانى (الوعى بالذات ، تنظيم الذات ، دافعية الذات ، والتعاطف) والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الإنفعالي وأسلوب التفكير الفوضوى
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مكون واحد من مكونات الذكاء الإنفعالي (الوعى بالذات) وأسلوب التفكير المحافظ عند مستوى ٠.٠٥ ، وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأبعاد الأربعة الأخرى للذكاء الوجدانى (تنظيم الذات ، دافعية الذات ، التعاطف ، والتواصل الاجتماعى) والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الإنفعالي وأسلوب التفكير المحافظ.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مكون واحد من مكونات الذكاء الإنفعالي (التواصل الاجتماعى) والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الإنفعالي وكلا من أسلوب التفكير الخارجى وأسلوب التفكير المتحرر عند مستوى ٠.٠٥ ، ووجود علاقة ارتباطية دالة بين بعد (التعاطف) وكلا من أسلوب التفكير الخارجى وأسلوب التفكير المتحرر عند مستوى ٠.٠١ ، وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأبعاد الأخرى للذكاء الوجدانى (الوعى بالذات ، تنظيم الذات ، ودافعية الذات) وكلا من أسلوب التفكير الخارجى وأسلوب التفكير المتحرر.
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد الذكاء الإنفعالي الخمسة والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الإنفعالي وكلا من أسلوب التفكير الملكى وأسلوب التفكير الداخلى .

وعلى الرغم من تحقق الفرض جزئيا إلا أن هذة الارتباطات تفسر إلى حد ما أن هناك علاقة بين بعض أبعاد الذكاء الإنفعالي والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الإنفعالي وبين بعض أساليب التفكير لدى التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي عينة الدراسة .

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة مرفت دهلوى (٢٠٠٥) والتى أكدت وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير والذكاء الإنفعالي وأبعاده ؛ وقد كانت العينة من تلاميذ المرحلة الثانوية

بمدينة مكة المكرمة ، وتتفق أيضا مع دراسة **منى عوض (٢٠٠٩)** التى أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة لأساليب التفكير تعزى لمستوى االذكاء الإنفعالي (مرتفع ، منخفض) لصالح االذكاء الإنفعالي المرتفع ؛ وقد كانت العينة من طلاب جامعة الأزهر بغزة - فلسطين ، وتتفق أيضا مع دراسة **Janke & Murphy (2009)** والتي أظهرت أن أساليب التفكير متنبأ كبير لالذكاء الإنفعالي وأن الذين يستخدمون أساليب التفكير الأكثر تعقيدا هم من يتمتعون بقدرة عالية من الذكاء الإنفعالي .

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أنه : **" توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الإنفعالي وأساليب التفكير لدى التلاميذ متوسطي التحصيل الدراسي "** .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين استجابات التلاميذ متوسطي التحصيل الدراسي على كلا من مقياس الذكاء الإنفعالي وقائمة أساليب التفكير، ويتضح ذلك من جدول مصفوفة معاملات الارتباط التالي رقم (١٦) .

جدول رقم (١٦)

معاملات الارتباط بين أساليب التفكير والذكاء الإنفعالي لدى التلاميذ متوسطي التحصيل الدراسي (ن = ٧٥)

الذكاء الإنفعالي / أسلوب التفكير	الوعى بالذات	تنظيم الذات	دافعية الذات	التعاطف	التواصل الاجتماعى	الذكاء الوجداني
التشريعى	٠.٢٥٢*	٠.٠١٨	٠.٢٧١*	٠.٠٥٩	٠.٠١٢	٠.١٦٩
التنفيذى	٠.١٧٧	٠.٠٤١	٠.٠٤٣	٠.٠٠٨	٠.١٠٦	٠.٠٩٤
الحكمى	٠.١٨٢	٠.٠٢٠	٠.١٢٩	٠.٠٣٢	٠.٠٧٤	٠.٠٧٠
الملكي	٠.١٠٤	٠.٠٣٢	٠.١٠٢	٠.٠٩١	٠.٠٠٩	٠.٠٣٥
الهرمى	٠.٢٠٢	٠.١٢٤	٠.٠٦٤	٠.٠٠٨	٠.٠٤٢	٠.٠٩٨
الاقلى	٠.٠٠٣	٠.٠٣٣	٠.٠٨٣	٠.١٠٠	٠.١٤٢	٠.٠٩٩
الفوضوى	٠.٠٤٩	٠.٠٢٨	٠.٠٠٩	٠.٠٥٤	٠.١٣٣	٠.٠٢٠
الداخلي	٠.٠١٧	٠.٠٨٧	٠.١٢١	٠.١٨٤	٠.٠٠١	٠.١١٨
الخارجي	٠.٠١٥	٠.٠٥٨	٠.٠٣٨	٠.٢٠١	٠.١٧٣	٠.١٢٧
المتحرر	٠.٢٦١*	٠.١١٨	٠.٢٠٧	٠.٣٢٥*	٠.١٠٩	٠.٢٢١
المحافظ	٠.٠٤٤	٠.١٧٦	٠.١٦١	٠.٠٦٠	٠.٠٧٣	٠.١٠٥

*دال عند ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق رقم (١٦) ما يلى :

- توجد علاقة ارتباطية دالة بين كل من بعدى الوعى بالذات ودافعية الذات وأسلوب التفكير التشريعى عند مستوى ٠.٠٥ .
- توجد علاقة ارتباطية دالة بين كل من بعدى الوعى بالذات والتعاطف وأسلوب التفكير المتحرر عند مستوى ٠.٠٥ .

- لا توجد علاقة ارتباطية بين كل من أبعاد الذكاء الإنفعالي الخمسة ومقياس الذكاء الإنفعالي ككل وأساليب التفكير الأخرى (التنفيذى ، الحكمى ، الملكى ، الهرمى ، الأقلى ، الفوضوى ، الداخلى ، الخارجى ، المحافظ) .

ومن العرض السابق يتضح أن قيمة معامل الارتباط بين بعض مكونات الذكاء الإنفعالي وأساليب التفكير ضعيفة وبالرغم من دلالتها الإحصائية إلا أنها ليست مؤشرا على وجود علاقة ارتباطية قوية بين مكونات الذكاء الإنفعالي وأساليب التفكير لدى التلاميذ متوسطي التحصيل الدراسي .

وتتفق نتيجة الفرض الثانى كما ذكرت فى تفسير الفرض الأول مع دراسة منى عوض (٢٠٠٩) التى أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة لأساليب التفكير تعزى لمستوى الذكاء الإنفعالي (مرتفع ، منخفض) لصالح الذكاء الإنفعالي المرتفع ، وبذلك فالعلاقة ضعيفة بين ذوى الذكاء الإنفعالي المنخفض الذين يمثلون فى هذا البحث التلاميذ متوسطي التحصيل الدراسي وأساليب التفكير.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أنه : **" تتمايز أساليب التفكير لدي عينة من التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي "** .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التفكير التي حصلت عليها التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي عينة الدراسة من تطبيق قائمة أساليب التفكير، والجدول التالي رقم (١٧) يوضح النتائج .

جدول رقم (١٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التفكير لدى التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي

التسلسل	أسلوب التفكير	المتوسط	الانحراف المعيارية
١	التشريعى	٢١.٦٧	٤.٠٦
٢	التنفيذى	١٨.٣٩	٤.١٩
٣	الحكمى	٢٠.٦٠	٣.٦٧
٤	الملكى	١٩.٠٩	٣.٤٥
٥	الهرمى	٢٢.٩٩	٣.٦٥
٦	الأقلى	١٩.٦٠	٤.٤٧
٧	الفوضوى	١٤.١٧	٤.٤٣
٨	الداخلى	١٦.٧٢	٣.٥٧
٩	الخارجى	٢٢.١١	٣.٧٩
١٠	المتحرر	٢١.٠٥	٣.٩٦
١١	المحافظ	١٦.٣٥	٣.٨٣

يتضح من الجدول السابق رقم (١٧) تحقق الفرض الثانى حيث تباين التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي فى قوة تفضيلهن لأساليب التفكير ، وقد اتضح ذلك من تفاوت المتوسطات الحسابية لأساليب التفكير، حيث جاء أكثر الأساليب شيوعا هو الأسلوب الهرمى حيث بلغت قيمة المتوسط (٢٢.٩٩) وانحراف معيارى (٣.٦٥) ، يليه الأسلوب الخارجى بمتوسط (٢٢.١١) وانحراف معيارى

(٣.٧٩) ، ويليه الأسلوب التشريعى بمتوسط (٢١.٦٧) وانحراف معيارى (٤.٠٦) ، ثم الأسلوب المتحرر بمتوسط (٢١.٠٥) وانحراف معيارى (٣.٨٣) ، يليه الأسلوب الحكمى بمتوسط (٢٠.٦٠) وانحراف معيارى (٣.٦٧) ، ويليه الأسلوب الأقلى بمتوسط (١٩.٦٠) وانحراف معيارى (٤.٤٧) ، ثم يليه الأسلوب الملكى (١٩.٠٩) وانحراف معيارى (٣.٤٥) ، يليه الأسلوب التنفيذى بمتوسط (١٨.٣٩) وانحراف معيارى (٤.١٩) ، ويليه الأسلوب الداخلى بمتوسط (١٦.٧٢) وانحراف معيارى (٣.٥٧) ، ثم يليه الأسلوب المحافظ بمتوسط (١٦.٣٥) وانحراف معيارى (٣.٨٣) ، وأخيرا الأسلوب الفوضوى بمتوسط (١٤.١٧) وانحراف معيارى (٤.٤٣) ، وهذه النتائج تبين التباعد بين الأسلوب الأول الأكثر تفضيلا لدى التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي وهو الأسلوب الهرمى والأسلوب الأقل تفضيلا لديهن وهو الأسلوب الفوضوى .

وتتفق نتيجة الفرض الثالث مع دراسة **عبد المنعم الدردير (٢٠٠٣)** التى أظهرت أن أساليب التفكير (الهرمى ، الخارجى ، والأقلى) هى الأكثر تفضيلا لدى الطلاب عينة الدراسة ؛ وقد كانت عينة الدراسة من طلاب وتلاميذ كلية التربية بقنا ، ولكن اختلفت نتائج الفرض الحالى مع هذة الدراسة حيث أكدت تميز التلاميذ بأساليب التفكير (التنفيذى ، المحافظ ، العالمى ، والتقدمى) على الرغم من أن البحث الحالى تميزت فيه التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي عينة البحث بأساليب التفكير (الهرمى ، الخارجى ، التشريعى ، المتحرر) .

واختلفت نتائج هذا الفرض أيضا مع نتائج دراسة **مرفت دهلوى (٢٠٠٥)** التى أكدت سيادة الأسلوب التشريعى لدى عينة الدراسة ؛ وقد كانت العينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة .

واختلفت أيضا نتائج هذا الفرض مع دراسة **رمضان محمد رمضان (٢٠٠١)** التى أظهرت أن أكثر أساليب التفكير الشائعة لدى عينة الدراسة هى (التنفيذى ، الحكمى ، المحلى ، التقدمى ، والأقلى) ، وقد شملت العينة طلاب وتلاميذ من المرحلتين الثانوية والجامعية ، ولكن اتفقت نتيجة هذا الفرض بشكل جزئى مع نتائج الدراسة السابقة أيضا حيث أكدت الدراسة وجود اختلافات فى أساليب التفكير (المحلى ، التقدمى ، الهرمى ، الملكى ، الأقلى) باختلاف العمر أو المستوى الدراسى .

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على أنه : **" تتمايز أساليب التفكير لدي عينة من التلاميذ متوسطي التحصيل الدراسي ."**

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التفكير التي حصل عليها التلاميذ متوسطي التحصيل الدراسي عينة الدراسة من تطبيق قائمة أساليب التفكير، والجدول التالي رقم (١٨) يوضح النتائج .

جدول رقم (١٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التفكير لدى التلاميذ متوسطي التحصيل الدراسي

التسلسل	أسلوب التفكير	المتوسط	الانحراف المعيارية
١	التشريعى	١٨.٩٦	٣.٩١
٢	التنفيذى	١٩.٤٧	٤.٣٣
٣	الحكمى	١٨.٨٠	٤.٣٥
٤	الملكى	١٨.٥٢	٣.٧٦

٥	الهرمى	٢١.٧٣	٤.٠١
٦	الاقلى	١٨.٧١	٣.٧٨
٧	الفوضوى	١٦.٢٠	٥.٠٧
٨	الداخلى	١٧.٩٣	٤.٣٤
٩	الخارجي	٢١.٠٠	٣.٨٠
١٠	المتحرر	١٨.٩٢	٤.٠٥
١١	المحافظ	١٧.٧٣	٤.١٩

يتضح من الجدول السابق رقم (١٨) تحقق الفرض الرابع حيث تباين التلاميذ متوسطي التحصيل الدراسي في قوة تفضيلهن لأساليب التفكير، وقد اتضح ذلك من تفاوت المتوسطات الحسابية لأساليب التفكير المحددة، حيث جاء أكثر الأساليب شيوعاً هو الأسلوب الهرمي حيث بلغت قيمة المتوسط (٢١.٧٣)، وانحراف معياري (٤.٠١)، يليه الأسلوب الخارجى بمتوسط (٢١.٠٠) وانحراف معياري (٣.٨٠) ويليه الأسلوب التنفيذى بمتوسط (١٩.٤٧) وانحراف معيارى (٤.٣٣)، ثم الأسلوب التشريعى بمتوسط (١٨.٩٦) وانحراف معيارى (٣.٩١) ، ثم الأسلوب المتحرر بمتوسط (١٨.٩٢) وانحراف معيارى (٤.٠٥) ، ويليه الأسلوب الحكمى بمتوسط (١٨.٨٠) وانحراف معيارى (٤.٣٥) ، ثم الأسلوب الأقلى بمتوسط (١٨.٧١) وانحراف معيارى (٣.٧٨) ، يليه الأسلوب الملكى بمتوسط (١٨.٥٢) وانحراف معيارى (٣.٧٦) ، ثم الأسلوب الداخلى بمتوسط (١٧.٩٣) وانحراف معيارى (٤.٣٤)، يليه الأسلوب المحافظ بمتوسط (١٧.٧٣) وانحراف معيارى(٤.١٩) ، وأخيرا الأسلوب الفوضوى بمتوسط (١٦.٢٠) وانحراف معيارى (٥.٠٧) ، وهذه النتائج تبين التباعد بين الأسلوب الأول الأكثر تفضيلا لدى التلاميذ متوسطي التحصيل الدراسي وهو الأسلوب الهرمى والأسلوب الأقل تفضيلا لديهن وهو الأسلوب الفوضوى . وتبين أيضا أن أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ متوسطي التحصيل الدراسي عينة البحث هى أساليب التفكير (الهرمى ، الخارجى ، التنفيذى) .

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها :

ينص الفرض الخامس على أنه : **" يختلف التلاميذ في تفضيلهن لأساليب التفكير المحددة تبعاً لمستوى التحصيل (مرتفع ، متوسط) "** .

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) لحساب دلالة الفروق في المتوسطات لكل أسلوب من أساليب التفكير تبعاً لمستوى التحصيل (مرتفع ، متوسط) ، والجدول التالي رقم (١٩) يوضح النتائج .

جدول رقم (١٩)
قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات على أساليب التفكير تبعاً لمستوى التحصيل (مرتفع ، متوسط)

أسلوب التفكير	متوسطي التحصيل الدراسي (ن = ٧٥)		مرتفعي التحصيل الدراسي (ن = ٧٥)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التشريعى	١٨.٩٦	٣.٩١	٢١.٦٧	٤.٠٦	٤.١٦٠	٠.٠١
التنفيذى	١٩.٤٧	٤.٣٣	١٨.٣٩	٤.١٩	١.٥٥٢	غير دال
الحكمى	١٨.٨٠	٤.٣٥	٢٠.٦٠	٣.٦٧	٢.٧٣٧	٠.٠١

الملكي	١٨.٥٢	٣.٧٦	١٩.٠٩	٣.٤٥	٠.٩٧٣	غير دال
الهرمي	٢١.٧٣	٤.٠١	٢٢.٩٩	٣.٦٥	٢.٠٠٠	٠.٠٥
الاقلي	١٨.٧١	٣.٧٨	١٩.٦٠	٤.٤٧	١.٣٢١	غير دال
الفوضوى	١٦.٢٠	٥.٠٧	١٤.١٧	٤.٤٣	٢.٦٠٦	٠.٠١
الداخلى	١٧.٩٣	٤.٣٤	١٦.٧٢	٣.٥٧	١.٨٦٨	غير دال
الخارجى	٢١.٠٠	٣.٨٠	٢٢.١١	٣.٧٩	١.٧٨٤	غير دال
المتحرر	١٨.٩٢	٤.٠٥	٢١.٠٥	٣.٩٦	٣.٢٦٢	٠.٠١
المحافظ	١٧.٧٣	٤.١٩	١٦.٣٥	٣.٨٣	٢.١١٨	٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق رقم (١٩) تحقق الفرض الخامس جزئيا حيث تباينت التلاميذ في قوة تفضيلهن لأساليب التفكير تبعاً لمستوى التحصيل (مرتفع ، متوسط) ، حيث بلغت قيمة (ت) بين التلاميذ متوسطي التحصيل الدراسي والتلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي بالنسبة للأسلوب التشريعى (٤.١٦٠) وهى دالة عند مستوى ٠.٠١ لصالح التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي، كذلك بلغت قيمة (ت) بين التلاميذ متوسطي التحصيل الدراسي ومرتفعي التحصيل بالنسبة للأسلوب الحكمى (٢.٧٣٧) وهى دالة عند مستوى ٠.٠١ لصالح التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي، وبلغت قيمة (ت) بين التلاميذ متوسطي التحصيل الدراسي ومرتفعي التحصيل الدراسي بالنسبة للأسلوب الهرمى (٢.٠٠٠) وهى دالة عند مستوى ٠.٠٥ لصالح التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي، كما بلغت قيمة (ت) بين التلاميذ متوسطي التحصيل الدراسي ومرتفعي التحصيل الدراسي بالنسبة للأسلوب المتحرر (٣.٢٦٢) وهى دالة عند مستوى ٠.٠١ لصالح التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي، كما بلغت قيمة (ت) بين التلاميذ متوسطي التحصيل الدراسي والتلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي بالنسبة للأسلوب الفوضوى (٢.٦٠٦) وهى دالة عند مستوى ٠.٠١ لصالح التلاميذ متوسطي التحصيل الدراسي ، وبلغت أيضا قيمة (ت) بين التلاميذ متوسطي التحصيل الدراسي ومرتفعي التحصيل بالنسبة للأسلوب المحافظ (٢.١١٨) وهى دالة عند مستوى ٠.٠٥ لصالح التلاميذ متوسطي التحصيل الدراسي .

كما يتضح عدم وجود فروق دالة بين التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي ومتوسطي التحصيل الدراسي فى أساليب التفكير (التنفيذى ، الملكى ، الأقلى ، الداخلى ، الخارجى) حيث كانت قيم "ت" (١.٥٥٢ ، ٠.٩٧٣ ، ١.٣٢١ ، ١.٨٦٨ ، ١.٧٨٤) على التوالى وهى غير دالة إحصائيا .

تتفق نتيجة الفرض الخامس جزئيا مع دراسة Park et al (2005) التى أظهرت تفضيل الطلاب الموهوبين الكوريين أساليب التفكير (التشريعى ، الحكمى ، العالمى ، والخارجى ، والتقدمى) بينما فضل الطلاب الغير موهوبين أساليب التفكير (التنفيذى ، الأقلى ، المحافظ) ، وقد كانت العينة من الطلاب الموهوبين ببعض المدارس الكورية. وعلى الرغم من أن عينة البحث الحالى من التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسيوليست من التلاميذ الموهوبات إلا تلاميذ العينة فضلن بعض الأساليب التى يفضلها الموهوبين ، وهذا يدل على أن التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسيتحصيليا يفضلن أساليب التفكير الأكثر تعقيدا من تلك التى تستخدمها التلاميذ متوسطي التحصيل الدراسي تحصيليا .

ولكن جاءت نتيجة هذا الفرض مناقضة لنتائج دراسة Albaili (2006) التى أظهرت أنه ليس هناك فروق دالة إحصائيا بين المجموعات المتوسطة والمرتفعة الإنجاز فى أى من أساليب التفكير علما بأن عينة الدراسة تكونت من منخفضى ومتوسطى ومرتفعى التحصيل بدولة الإمارات العربية المتحدة .

ومناقضة أيضا لدراسة إلهام بنت إبراهيم محمد وقاد (٢٠٠٨) التى أكدت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا فى أساليب التفكير تبعا للمستوى الدراسى ، علما بأن عينة الدراسة تكونت من تلاميذ جامعة أم القرى من جميع التخصصات والمستويات بمدينة مكة المكرمة .

المراجع

أولا : المراجع العربية :

١- أحمد البهى السيد (٢٠٠٤): العلاقة بين بعض أساليب التفكير والتمثيل المعرفى بمستوياتها على التفكير الإبداعى. المجلة المصرية للدراسات النفسية .م ٤ ،ص ص ١-٤٢.

٢- الهام بنت ابراهيم محمد وقاد (٢٠٠٨): أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى تلاميذ المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة، رسالة دكتوراه فى علم النفس.

٣- أمينة إبراهيم شلبى (٢٠٠٢): بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية : دراسة تحليلية مقارنة، المجلة المصرية للدراسات النفسية.المجلد ١٢.العدد (٣٤) فبراير. ٨٧-١٤٢.

٤- جابر محمد عبد الله ، وربيع عبده أحمد (٢٠١١) :أساليب التفكير لستيرنبرج Sternberg وعلاقتها بالنمو المعرفى لبيرى Perry والتفضيلات الحسية كأساليب التعلم لدى طلاب كلية التربية (فى ضوء النوع والتخصص) ، المجلة المصرية للدراسات النفسية . المجلد ٢١ . العدد (٧١) أبريل . ٢٩١- ٢٩٢ .

٥- حسين حسن حسين طاحون (٢٠٠٣) : أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات "دراسة مقارنة بين الطلاب المصريين والطلاب السعوديين" ، مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق .العدد (٤٣) يناير . ص ص ١١ – ٤٠ .

٦- راشد مرزوق (٢٠٠٥): علم النفس التربوى، ط ١.القاهرة. عالم الكتب.

٧- رشا عبد الفتاح الديدى (٢٠٠٥): الذكاء الانفعالى وعلاقته بإضطراب الشخصية لدى عينة من دارسى علم النفس، مجلة علم النفس العربى المعاصر، المجلد الأول. العدد الأول. يناير. جامعة عين شمس. القاهرة. ص ص ٦٩:١١٢.

8- ردمان محمد سعيد (٢٠٠١) : أساليب التفكير لدى معلمى الثانوى قبل الخدمة ، مجلة الدراسات الاجتماعية . العدد (١١) .

9- رمضان محمد رمضان (٢٠٠١) : دراسة لأساليب التفكير فى ضوء الجنس والتخصص والمستوى الدراسى، مجلة كلية التربية ببنها .عدد يناير. ص ص ١١ - ٤٠.

١٠- سهاد المللي (٢٠١٠):الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من مرتفعي التحصيل الدراسي ومتوسطي التحصيل الدراسي (دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس مرتفعي التحصيل الدراسي ومتوسطي التحصيل الدراسي في مدينة دمشق)، مجلة كلية التربية. جامعة دمشق . المجلد ٢٦ .العدد الثالث.

١١- عبد العال السيد عجوة (2002): الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة .كلية التربية بالإسكندرية، المجلد الثالث عشر .العدد الأول .ص ص ٢٥٠-٣٢٤.

١٢- عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٤): دراسات معاصرة فى علم النفس المعرفى، الجزء الأول. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

١٣- عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٤ أ) : أساليب التفكير لـ ستيرنبرج Sternberg لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم لـ بيجز Biggs وبعض خصائص الشخصية (دراسة عاملية) ، فى عبد المنعم أحمد الدردير (محرر) دراسات معاصرة فى علم النفس المعرفى . الجزء الأول .١٥٣ – ٢٦٧ .القاهرة : عالم الكتب .

١٤- عثمان حمود الخضر (٢٠٠٢): الذكاء الانفعالى:هل هو مفهوم جديد؟ مجلة دراسات نفسية.المجلد الثانى عشر .العدد الأول .ص ص ٥-٤١ .

١٥- عصام على الطيب (٢٠٠٦) : أساليب التفكير نظريات وودراسات وبحوث معاصرة ، الطبعة الأولى . القاهرة : عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة .

١٦- فؤاد البهى السيد (٢٠٠٠): الذكاء، القاهرة :دار الفكر العربى.

١٧- فوقية محمد محمد راضى (٢٠٠١): الذكاء الانفعالى وعلاقتة بالتحصيل الدراسى والقدرة على التفكير الابتكارى لدى طلاب الجامعة.مجلة كلية التربية .جامعة المنصورة. العدد ٤٥.ص ص ١٧٣-٢٠٤.

١٨- فايقة محمد بدر (٢٠٠٧) :أساليب التفكير وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى تلاميذ جامعة الملك عبد العزيز بجدة ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، مجلد (١٧) ، العدد (٥٤) فبراير ، ٢٠٠ - ٢٢٩ .

١٩- مريم بولس دانيال (٢٠١١) : أساليب تفكير الطلاب ومعلميهم فى علاقتها بالدافعية للتعلم على ضوء نظرية ستيرنبرج ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة سوهاج.

٢٠- مرفت فيصل دهلوى (٢٠٠٥):أساليب التفكير والذكاء العاطفى لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية فى مدينة مكة المكرمة.رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة أم القرى .مكة المكرمة.

٢١- منى سعيد يحيى عوض (٢٠٠٩) : الذكاء الإنفعالي وعلاقتة بأساليب التفكير لدى طلاب وتلاميذ كلية التربية - جامعة الأزهر - غزة، رسالة ماجستير غير منشورة.

٢٢- نايفة قطامى (٢٠٠١): تعليم التفكير للمرحلة الأساسية،عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

ثانيا : المراجع الأجنبية:

1- Abi samra, N. (2000): The relationship between emotional intelligence and academic achievement in eleventh graders : Retrieved September 25, from (http/members.fortunecity.com/nadabs/researchintell) .

2- Abraham, R. (2000): The role of job control as amoderator of emotional dissonance and emotional intelligence – out com relationships. The Journal of Psychology, Vol. 143, No.2, 143:201.

3- Albaili, M. (2006):" Differences in Thinking Styles among Low-Average, and High- Achieving students, from United Arab Emirates",Proceedings of the 2006 Joint Annual Conference of the Australian psychological Society and New Zealand Psychological Society, Auckland, New Zealand, 26-30 September.

4- Bar-On, R. (1997): The Emotional Quotient Inventory Thechnical Mannul. Toronto: Malt-Healthsystem.

5- Bastian, v., Burns, N., & Nettebeck, T. (2005): Emotional Intelligence Predicts Life Skills, But not as well as Personality and Cognitive Abilities, Individuals Differences, vol . 39 ,1135-1145.

6- Bernardo, A., Zhang, L., & Callueng, C. (2002): Thinking Styles and Academic Achievement among Filipino Students, The Journal of Genetic psychology, Vol.163, No.2, 149-163.

7- Collins, V. (2001): Emotional Intelligence and Leadership Success.Diss, abs, inter, Vol. 26, No11, 16:54.

8- Fanning, B. (2002): The Contributions of emotional intelligence to academic achievement and production. Dissertation abstract and International, Vol. 62 (12 - A), 4055.

9- Golman, D. (1999): Emotional and Motivation. www.dawson.cc.mt.us.

10- Golman, D. (2000): An El-Based Theory of performance, In C, Cherniss and D. Goleman (Eds) , The Emotional intelligence Workplace

: How to select for Measur and Improve Emotional Intelligence in individuals , Groups and Organizations , Francisco , C A : Jessey - Bass.

11- Houtmeyers, K. (2002): Attachment relationship emotional intelligence in PreSchoolers Dissertation Abstracts International, 62 (10), 48 18 - B.

12- Jordan,P., AshKamasy,N., Hearel,E., & Hooper,G. (2002) : Working Emotional intelligenceScale Development and Relationship To Team Process Effectiveness And Goal Focus. Human Resource Management Review, Vol.12, 195 - 214.

13- Park,K.park,H.&choe,H.(2005): The Relationship Between Thining Styled and Scientific Giftedness in Korea:Journalof Secondary Gifted Education,vol.16,(2- 3):pp.87-97.

14- Mayer, J & Geher, G (1996): Emotional intelligence and identification of Emotional intelligence, No. 22, 89 - 113.

15- Mayer, J & Salovey, P (1997): Whats is emotional intelligence? In Salovey, P & Sluyter, D. et al, (Eds) Emotional development and Emotional. Educational imptieation. New York. Basic Books. 3 - 34.

16- Mayer, J., Salovey, p., & Caruso, D. (2000a): Models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg (ED), Handbook of intelligence .Cambridge University Press. 396 - 420.

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

18- Newsame, S., Day, A., & Catano, v. (2000): Assessin the predictive validity of Emotonal Intelligence. Personality and Individual Differences, vol. 29, 1005 - 1016.

19- O.Conner, J., & Raymond, M. (2003): Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: self-report versus ability – based measures. Available on line

:// A: EBSCO. Host. Htm.

20- Sosik, J, & Magerian, L. (1999): Understanding Leaders Emotional Intelligence and Performance. Group & Organization Management, Vol. 24, No.3, 367 - 390.

21- Sternberg, R. & Wagner (1992): Thinking Styles inventory, Unpublished test Yale University, New Havan, CT.

22- Sternberg, R. (1997): Thinking Styles: New York: Cambridge University press.

Sternberg, R. (2002): Thinking Styles, Reprinted Edition, U K A, Cambridg University Press.

23- Stoch, B. (1996): Getting to Heart of Performance improvement. Sep. vol.33, No.8, 6 - 13.

24- Sheykholeslami, R., & Ahmadi, S. (2011): The relationship between emotional intelligence and academic satisfaction in students. (English)Behavioral Science (20081324); summer, Vol. 5, Issue 2, 135 - 142.

25- Smith, W. Hebatella, E. (2000): The Typologies of successful students in the Core subjects of language Arts Mathematics, and Social studies using the theory of Emotional Intelligence in a High school Environment in Tennessee, Eric Database
ED449190.

26- Stottlemyer, B (2002) : An examination of Emotional Intelligence : its relationship to achievement and implications for Education . Diss,abs,inter. Vol .63, No 2, 572.

27- Tapia, R. & Marsh (2003): Avalidation of The Emotional Intelligence Inventory, Paper Presented at The annual Meeting of The mind- south Educational Research Association.Biloxii,MS.November, 5-7.

28- Thilam, L. & Kirby, S. (2002): Is Emotional Intelligence and Advantage? An Exploration of the Impact of Emotional and General Intelligent On Individual Performance. The Journal of Social Psychology, Vol. 124, No. 1, 133 - 143.

29- Woitaszewski, S. (2001): The contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescent, Dissertation Abstracts International, Vol 62, No 1. A, 81.