كلية التربية
المجلة التربوية
***

﴿ بسم الله الرحمن الرحيم ﴾

تفضيلات أساليب التعلم

فى ضوء نموذج دن *Dunn* وقدرتها التنبؤية بالتحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الإعدادية متفاوتى الذكاء الانفعالى

إعداد

د / نجلاء عبدالله إبراهيم الكلية

أستاذ علم النفس التربوى المساعد

كلية التربية بالإسماعيلية

جامعة قناة السويس

المجلة التربوية ـ العدد الثامن والثلاثون ـ أكتوبر ٢٠١٤م

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى دراسة مدى اختلاف تفضيلات أساليب التعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية باختلاف الذكاء الانفعالى، والنوع الاجتماعى، والكشف عن العلاقة بين تفضيلات أساليب التعلم والتحصيل الدراسى لطلاب المرحلة الإعدادية مرتفعى ومتوسطى ومنخفضى الذكاء الانفعالى، بالإضافة إلى الكشف عن الإسهام النسبى لتفضيلات أساليب التعلم فى التنبؤ بالتحصيل الدراسى لطلاب المرحلة الإعدادية مرتفعى ومتوسطى ومنخفضى الذكاء الانفعالى.

وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢٠٠) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الإعدادية، للعام الدراسى (٢٠١٣ – ٢٠١٤م)، وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (١٣.٨٦) سنة وانحراف معياري قدره (٠.٧٨) سنة.

وباستخدام مقياس تفضيلات أساليب التعلم فى ضوء نموذج دن Dunn، وكذا مقياس الذكاء الوجداني وهما من إعداد/ الباحثة، أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائاً فى تفضيلات أساليب التعلم وفقاً لنموذج دن Dunn بين متوسطات درجات الطلاب منخفضى ومتوسطى ومرتفعى الذكاء الانفعالى بالمرحلة الإعدادية، عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في أساليب التعلم المفضلة (التحليلى، والشمولى)، وجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (٠.٠١) بين التحصيل الأكاديمى وأساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المرحلة الإعدادية متفاوتى الذكاء الانفعالى، يختلف الإسهام النسبى لتفضيلات أساليب التعلم فى التنبؤ بالتحصيل الدراسى حيث أسهم أسلوب التعلم الشمولى فى تباين المتغير التابع (التحصيل الدراسى) بتبايناً مقداره (R^2) وقيمته (٠.٨٠٦) وذلك بنسبة إسهام مقدارها (٨٠ .٦%) فى المتغير التابع (التحصيل الدراسى)، وبلغت قيمة النسبة الفائية (F) المحسوبة لتحديد دلالة الانحدار (١٦٥٢.٦٠٢) وهي قيمة دالة عند مستوي (٠.٠١)، وكذلك بلغت قيمة النسبة التائية (T) المحسوبة لتحديد دلالة الانحدار (٤٠.٦٥٢) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوي (٠.٠١)، مما يؤكد قوة الارتباط بين أسلوب التعلم الشمولى والتحصيل الدراسى.

مقدمة:

يسعى المتعلمين في جميع المراحل التعليمية المختلفة إلى تحقيق مستوى مرتفع من التحصيل الأكاديمى؛ حيث يمثل اختلاف مستويات التحصيل الدراسى بين المتعلمين مشكلة تستحوذ على اهتمام وبحوث جميع المعنيين بالعملية التعليمية، كما أصبح التحصيل الدراسى اليوم الشغل الشاغل لكل ذى علاقة بالتعليم فى كافة مراحله، ذلك لأن التحصيل الدراسى يعد المحور الأساسى للمستقبل العلمى والاجتماعى لكل من ينخرط فى سلك التعليم، فالقبول فى المدارس والجامعات يعتمد على معدلات التحصيل الأكاديمى، كما أن نوع العمل الذى يمارسه الفرد يعتمد على نوع الكلية والقسم الذى تخرج منه وربما على معدل تخرجه أيضاً.

وفى هذا الصدد يشير محمد فراج (٢٠١٢: ٤٧٢)* إلى أهمية التحصيل الدراسى لدى المتعلمين بختلف مراحل التعليم، حيث يتميز التعليم الإعدادى باعتماد الطالب على نفسه، بالإضافة غلى تحمل المسئولية بشكل أكبر.

ويذكر إمام مصطفى (٢٠٠١: ٢٥٧ – ٢٥٨) أن التحصيل الدراسى يعد من أبرز نتائج العملية التربوية حيث يمكن من خلاله الحكم على النتائج الكمية والكيفية لهذه العملية، وكذلك تحديد مستويات الطلاب الأكاديمية. ولذلك يسعى الباحثون جادين من أجل أن تسير بحوثهم في الاتجاه الذي يحقق هدف تحسين التحصيل الأكاديمي وتنميته عن طريق البحث فى المتغيرات المعرفية وغير المعرفية المؤثرة فيه والتي تتنبأ به.

ومن ثم فقد أصبح الاهتمام بالمتعلمين وتنمية قدراتهم ومستوياتهم المعرفية والمهارية من أهم الأهداف التى تسعى التربية الحديثة لتحقيقها، ويتم ذلك من خلال العملية التعليمية، والمناهج وطرق التدريس المختلفة، بجانب الاهتمام بالمتغيرات التى تؤثر فى عملية التعلم مثل أساليب التعلم المفضلة، والذكاء الانفعالى. ومن ثم فإن دراسة هذين المتغيرين اللذين يمكن أن يؤثرا فى التحصيل الدراسى تكتسب أهميتها من أهمية التحصيل الدراسى ذاته.

(*) يشير الرقم الأول إلى سنة النشر، والرقم الثانى يشير إلى رقم الصفحة أو الصفحات بالمرجع نفسه.

مشكلة الدراسة:

يرتبط التحصيل الدراسى بالعديد من متغيرات التى تؤثر وتتأثر به، ومن أكثر متغيرات الأداء العقلى المعرفى ارتباطاً بالتحصيل الدراسى هى التى تتعلق بالمتعلم نفسه كالطرق الشخصية التى يتبعها فى التعامل مع المعلومات أثناء تعلمه أو ما يطلق عليها أساليب التعلم المفضلة Learning Styles.

وإنطلاقاً من أهمية تعليم المتعلمين فى ضوء أساليب تعلمهم المفضلة، حيث إنها تعد مفتاح النجاح فى الحياة، لما تستثمره من طاقات فى حل المشكلات التى تواجهه، وذلك من خلال تأثيرها فى دافعية المتعلمين، إضافة إلى أهميتها الكبيرة فى تفسير بعض التغير الذى يحدث فى التحصيل الدراسى للمتعلمين، حيث تُعد مذاهب عامة يستخدمها المتعلمين في التعلم وحل المشكلات، وهى بذلك تعكس طرق التعلم الطبيعية الاعتيادية المفضلة عند المتعلم، فلكل فرد طرق في الاستجابة للمثيرات التي تظهر في سياق التعلم، وعليه فإن أسلوب التعلم عند الفرد مبنى على مجموعة معقدة من الاستجابات وردود الأفعال لمجموعة من المثيرات الحسية (البيئية/ الاجتماعية)، والمعرفية، والشخصية.

ويشير فيلافيرد وآخرون (Villaverde et al., 2006) إلى أن أساليب التعلم تعتبر أحد محددات تشكيل الإنجاز الأكاديمى لدى المتعلمين، كما أن هذه الأساليب تمثل جزء من تشكيل المتعلم الشخصى، فهى تلخص احتياجاته ومشاعره ومعتقداته ومواقفه حول كيفية حدوث التعلم.

كما تعد أساليب التعلم بمثابة القوى التى تمكن المتعلمين من فهم المعلومات المعقدة والجديدة فهماً كاملاً (Novak et al, 2006)، كما أن هذه الأساليب تساعد المتعلمين على إدارة مواقف التعلم بشكل أكثر كفاءة وفعالية.(Sayer & Studd, 2006)

وهناك العديد من الدراسات والبحوث أجريت لبحث العلاقة بين أساليب التعلم المفضلة والتحصيل الدراسى منها دراسات: محمود عوض الله (١٩٨٨)، رمضان محمد (١٩٩٠)، دن وآخرون (Dunn et al., 1990)، بسبوسة الغريب (١٩٩٤)، نجاة زكى ومديحة عبدالفضيل (١٩٩٨)، دافيس (Davis, 1999)، توماس وآخرون (Thomas et al., 2000)، روسو (Russo, 2002)، إبراهيم أحمد (٢٠٠٣)، ليفيت (Leavitt, 2004)، وانج (Wang, 2004)، نصرة جلجل (٢٠٠٨)، عصام الطيب (٢٠١١)، أسامة الحازمى

وآخرون (٢٠١٢) والتى أشارت نتائجها إلى وجود علاقة دالة بين أساليب التعلم المفضلة والتحصيل الدراسى.

وهناك متغير آخر لا يقل فى تأثيره على التحصيل الأكاديمى عن أساليب التعلم المفضلة، وهذا المتغير هو الذكاء الانفعالى Emotional Intelligence. حيث يعد مجالاً هاماً للقدرات العقلية، وشكلاً متميزاً من أشكال الذكاء، ويتصل اتصالاً مباشراً بحياة الفرد وتوافقه مع نفسه وتفاعله مع الآخرين، فهو مجموعة من القدرات التى تمكن الفرد من التفاعل مع بيئته، كما أنه يعد من الأبعاد المهمة فى الشخصية ونوع خاص من أنواع الذكاء يرتبط بقدرة الفرد وكفاءته على التعامل وفهم الآخرين، مما يساعد على تكوين علاقات ناجحة، تؤثر فى توافقهم الدراسى ونجاحهم فى دراستهم. وفى هذا الصدد يشير كل من سُليمان محمد وعبد الفتاح مطر (٢٠٠٤)، بيروكال ورويز (Berrocal & Ruiz, 2008)، أسماء عبدالحميد (٢٠٠٩)، ووليامز وآخرين (Williams et al, 2010) إلى أن الذكاء الانفعالى يسهم بشكل أساسي في تحسين التحصيل الدراسى والعلاقات الشخصية مع الآخرين وتحقيق السعادة للفرد.

كما تشير نتائج العديد من الدراسات والبحوث أمثال: سوارت (Swart, 1996)، سكوت وآخرين (Schutt et al., 1998)، بليتيرى (Pelletteri, 2002)، باركر وآخرين (Parker et al., 2004)، وأسماء عبدالحميد (٢٠٠٩) إلى وجود علاقة إيجابية وقوية بين الذكاء الانفعالى والتحصيل الدراسى.

يتضح مما سبق أن أساليب التعلم المفضلة تلعب دوراً مهماً فى التحصيل الدراسى ومن ثم تُعد مُنبئات جيدة للتحصيل الدراسى، وهذا ما دعا الباحثة إلى دراسة هذا المتغير للتعرف على إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسى من خلاله لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وأىّ من هذه الأساليب أكثر قدرة على التنبؤ بالتحصيل الدراسى لطلاب عينة الدراسة فى ضوء ذكائهم الوجدانى.

وعلى ذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية فى محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

هل تختلف تفضيلات أساليب التعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية مرتفعى ومتوسطى ومنخفضى الذكاء الانفعالى؟.

١- هل تختلف تفضيلات أساليب التعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية باختلاف النوع الاجتماعى (ذكور – إناث)؟.

٢- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تفضيلات أساليب التعلم والتحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الإعدادية مرتفعى ومتوسطى ومنخفضى الذكاء الانفعالى؟.

٣- هل يختلف الإسهام النسبى لتفضيلات أساليب التعلم فى التنبؤ بالتحصيل الدراسى لطلاب المرحلة الإعدادية مرتفعى ومتوسطى ومنخفضى الذكاء الانفعالى؟.

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة الحالية في:

١- دراسة مدى اختلاف تفضيلات أساليب التعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية باختلاف الذكاء الانفعالى (منخفض – متوسط – مرتفع).

٢- دراسة مدى اختلاف تفضيلات أساليب التعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية باختلاف النوع الاجتماعى (ذكور – إناث).

٣- التعرف على العلاقة بين تفضيلات أساليب التعلم والتحصيل الدراسى لطلاب المرحلة الإعدادية مرتفعى ومتوسطى ومنخفضى الذكاء الانفعالى.

٤- الكشف عن الإسهام النسبى لتفضيلات أساليب التعلم فى التنبؤ بالتحصيل الدراسى لطلاب المرحلة الإعدادية مرتفعى ومتوسطى ومنخفضى الذكاء الانفعالى.

أهمية الدراسة:

١- تُعد هذه الدراسة إضافة جديدة إلى التراث السيكولوجي في المجتمع المصرى من حيث جدة وتعدد أهدافها، حيث تُعد هذه الدراسة – في حدود إطلاع الباحثة – من الدراسات النادرة التي. ببحث تفضيلات أساليب التعلم فى ضوء نموذج "دن Dunn" والذكاء الانفعالى والتى تُكوّن وحدة متكاملة وضرورية للتحصيل الدراسى، كما أنها يمكن أن تسهم فى تفريد التعلم، ونقل مسئولية التعلم إلى المتعلم نفسه، وبالتالي تخفيف العبء على المعلم بما يحقق أفضل استثمار ممكن للمعلم وكذلك المتعلم.

٢- ندرة الدراسات العربية التى تناولت متغيرات الدراسة مجتمعة فى التنبؤ بالتحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الإعدادية متفاوتى الذكاء الانفعالى. فنتائج هذه الدراسة يمكن أن يؤدى إلى إلقاء الضوء لرفع مستوى التحصيل الدراسى لطلابنا.

مصطلحات الدراسة:

١ - **تفضيلات أساليب التعلم** Learning Styles:

تعرفها دن (Dunn, 1990: 224) بأنها "مزيج من متغيرات عديدة بيولوجية، وتجريبية، وخبراتية تساهم كل منها فى التعلم بطريقتها الخاصة بينما تعمل جميعاً كوحدة واحدة. وهكذا فإن أسلوب التعلم هو أكثر من مجرد تذكر الفرد لمعلومات جديدة وصعبة بسهولة أكبر، وذلك عن طريق الاستماع، الرؤية، أو القراءة او الكتابة او الشرح أو التلفظ، أو بالتجربة النشطة".

وتُعرف إجرائياً في الدراسة الحالية فى ضوء نموذج دن Dunn بأنها "درجة المتعلم على مقياس أساليب التعلم المفضلة المستخدم فى الدراسة الحالية".

٢ - **التحصيل الدراسى** Academic Achievement:

"هو ما يكتسبه المتعلم من معارف ومهارات وقيم بعد مروره بالخبرات والمواقف التعليمية المعدة مسبقاً".

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه "هو كل ما حققه طلاب وطالبات المرحلة الإعدادية من معرفة ومهارات، وما اكتسبوه من حقائق ومفاهيم ومبادىء فى جميع المواد الدراسية التى قاموا بدراستها من خلال نتائج امتحانات الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى ٢٠١٣ – ٢٠١٤م.

٣ - **الذكاء الانفعالى** Emotional Intelligence:

عرفه مدحت الفقى (٢٠١٠: ٢٣٩) بأنه "القدرة على الوعى والفهم لجيد للانفعالات الذاتية، والتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، مع تحفيز الذات والثقة بها، والقدرة على الوعى بانفعالات الآخرين وتوجيهها التوجه الإيجابى".

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه "مجموع الدرجات التي يحصل عليها المتعلم على مقياس الذكاء الانفعالى المُعد لهذه الدراسة".

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: تفضيلات أساليب التعلم Learning Styles:

تشير أمينة مختار ومحمود عوض الله (٢٠١٠: ٣) إلى أن بيئة التعليم لابد وأن تكون غنية بالمثيرات التي تجعل هذا التعليم فعالاً ومثيراً وتظهر نتائجه في جوانب مختلفة من شخصية المتعلم، عن طريق البحث في أفضل الطرق والوسائل التي تحقق أفضل بيئة تربوية لتعلم هؤلاء المتعلمين.

وتذكر دن (Dunn, 1998: 4 – 9) إلى أن أساليب التعلم تختلف باختلاف مستوى التحصيل الدراسى، على الرغم من إشارتها إلى أن الموهوبين يتعلمون بشكل يعكس التباين فيما بينهم، وأن التلاميذ منخفضى التحصيل لديهم أيضاً أساليب متباينه، وعلى ذلك فإن كلتا الفئتين لا تتعلم بشكل جيد، ولا يشعرون بالتوافق الدراسى إذا ما تباينت أساليب التعليم (التدريس) مع تفضيلاتهم لأساليب معينة للتعلم.

وتعرف دن وآخرون (Dunn et al., 1995: 353 - 361) أساليب التعلم بأنها أكثر من مجرد تذكر الفرد لمعلومات جديدة وصعبة من خلال طريقة الاستماع أو الرؤية أو القراءة أو الكتابة أو الشرح أو التلفظ أو التجربة النشطة ، بل هو مزيج من متغيرات (بيولوجية وتجريبية وخبراتية) تسهم كل منها فى التعلم بطريقة الفرد الخاصة. وتعمل كوحدة متكاملة.

وتتحدد أساليب التعلم المفضلة في الدراسة الحالية في ضوء نموذج دن (Dunn, 1990) فى خمس مجموعات وهى:

١- أساليب التعلم البيئية: وتشتمل على أربعة عناصر هى: الصوت، الضوء، درجة الحرارة، وتصميم حجرة الدراسة.

٢- أساليب التعلم الانفعالية: وتشتمل على أربعة عناصر هى: الدافعية، المثابرة، المسئولية، وتركيب العمل فى المهمة (بمفرده – مع الأقران – مع المعلم).

٣- أساليب التعلم الاجتماعية: وتشتمل على ست عناصر فى ضوء حب الفرد وتفضيله للعمل وهى: الذات، الزوجى، الاقران، الفريق، البالغين، ومتنوع).

٤- أساليب التعلم الفسيولوجية: وتشتمل على أربعة عناصر هى: الإدراكى الحسى، طريقة تنفيذ المهمة (فرد يأكل او يشرب/ وآخر لا يشرب أو يأكل أثناء المهمة الصعبة)، وقت اداء المهمة، والحركة أثناء أداء المهمة.

٥- أساليب التعلم السيكولوجية: وتشتمل على ثلاثة عناصر هى: الشموليين فى مقابل التحليليين، استخدام النصف الكروى الأيمن فى مقابل استخدام النصف الكروى الأيسر، المترويين فى مقابل المندفعين.

وفى هذا الصدد يشير مراد عيسى (٢٠٠٥: ١٥٤) إلى أن من الضرورى أن ينوع التربويين أساليب تدريسهم لتقابل وتنسجم مع أساليب تعلم طلابهم، حيث يتعلم الطلاب بطريقة فعالة عندما يدرسون بطريقة تتناغم مع أسلوبهم المفضل فى التعلم.

ولقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث لتناول العلاقة بين تفضيلات أساليب التعلم والتحصيل الدراسى منها: دن وآخرون (Dunn et al., 1990)، فاطمة فرير (١٩٩٦)، نجاة زكى ومديحة عبدالفضيل (١٩٩٨)، دافيس (Davis, 1999)، رمضان محمد وإبراهيم الصباطى (٢٠٠٢)، مينوتى (Minotti, 2005)، هسن (Hsin, 2006)، نصرة جلجل (٢٠٠٨)، أسماء كامل (٢٠١٠)، أسامة الحازمى وآخرون (٢٠١٢)، ومحمد غازى (٢٠١٣) حيث أسفرت نتائجها عن وجود علاقات ارتباطية دالة بين بعض عناصر أساليب التعلم المفضلة فى المراحل التعليمية المختلفة والتحصيل الدراسى.

مما سبق يتضح الدور الكبير الذى تلعبه تفضيلات أساليب التعلم في تعليم وتعلم الطلاب داخل حجرات الدراسة ومن ثم التأثير الإيجابى فى تنمية التحصيل الدراسى لديهم.

ثانياً: الذكاء الانفعالى Emotional Intelligence:

لقد أصبح العديد من الباحثين غير راضين عن المفهوم التقليدى الضيق للذكاء والذى يؤكد على الاداء اللفظى الأكاديمى، ومن ثم يشير الباحثون حديثاً إلى ضرورة ان يتسع مفهوم الذكاء ليشمل الذكاء الانفعالى والذى يُعد بار-أون Bar-On من أوائل من عرفوه بأنه "القدرة على التعامل بنجاح مع المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين" (Abi-Samra, 2000)

كما يُعتبر ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1990) رائدين في تقديم تعريفات متعددة لهذا المفهوم. وقد اعتمدت كثير من التعريفات فيما بعد على أفكارهما عن هذا

المفهوم ، وقد عرفا الذكاء الانفعالي بأنه "التعبير والتحليل الدقيق للانفعالات الشخصية وانفعالات الآخرين والقدرة على تحديد مشاعر الفرد الخاصة وتصنيفها والتعبير اللفظي والوجهي عنها".

وقد عرف جولمان (Golman, 1995) الذكاء الانفعالى بأنه القدرة على ضبط الانفعالات الوجدانية وقراءه الانفعالات الداخلية للآخرين، والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين وقد قدم عديد من الباحثين تعريفات مشابهة، واعتبروا الذكاء الانفعالى مجموعة من القدرات، حيث يرى بيرنت (Bernet, 1996) أنه القدرة على المراقبة والمتابعة السريعة الدقيقة – دون جهد – للانفعالات التي يمر بها الفرد، والمهارة العالية في تحديد الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين وتنظيمها وتوجيها.

كما يرى كوبر وسواف (Cooper & Sawaf, 1997) أنه القدرة على الإحساس أو الشعور والفهم والتطبيق الفعال بقوة وفطنة الانفعالات بوصفها مصدراً للطاقة والمعرفة والتأثير في الروابط الإنسانية.

كما عرفه كل من فاروق عثمان ومحمد رزق (١٩٩٨) بأنه القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح و تنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والوجداني والمهني أو تعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة.

ويعرف ماير وآخرين (Mayer et al., 2002) الذكاء الانفعالى بانه القدرة على إدراك واستخدام وانتاج الانفعالات لدعم التفكير وتوجيه النمو العقلى الانفعالى.

وتشير مديحة عثمان وأمل أنور (٢٠٠٨: ٨٦) إلى أن الذكاء الانفعالى هو قدرة الفرد على تعرف وفهم انفعالاته الذاتية ووعيه بمشاعره والتعبير عنها وتحديد مصدرها، والثقة بالنفس وضبط الذات ولمثابرة وتقدير مشاعر الآخرين من أجل تحقيق التوافق والتواصل مع الآخرين، والتعامل مع المواقف الصعبة والضاغطة.

وعرفه مدحت الفقى (٢٠١٠: ٢٣٩) بأنه القدرة على الوعى والفهم لجيد للانفعالات الذاتية، والتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، مع تحفيز الذات والثقة بها، والقدرة على الوعى بانفعالات الآخرين وتوجيهها التوجه الإيجابى.

ويشير سُليمان محمد وعبد الفتاح مطر (٢٠٠٤: ٣٨٠ – ٣٨١) إلى أن الذكاء الانفعالى يتكون من خمسة أبعاد عرضها جولمان في كتابه "العمل مع الذكاء الوجداني" عام (١٩٩٥) وهى:

١ – الوعي بالذات: ويشير إلى ثقة الفرد بنفسه، وقدرته على إدارتها، ومعرفة انفعالاته، وانفعالات الآخرين، ومراقبتها من وقت لآخر، ومعرفة مواطن القوة والضعف فيها.

٢ – تنظيم الانفعالات وإدارتها: وهى قدرة الفرد على التحكم في ردود أفعاله الانفعالية وضبط دوافعه، والتعامل مع المشاعر لتكوين مشاعر ملائمة، وكسب الوقت لضبط الانفعالات السالبة وتحويلها إلى انفعالات موجبة، واتخاذ طرق للتكيف مع متطلبات الحياة.

٣ – دافعية الذات: وتعنى توجيه الانفعالات لدفع الذات لتحقيق هدف ما، واستخدام الانفعالات لحشد الطاقة لبلوغه، وبذل الجهد والمثابرة من أجل بلوغ الغايات.

٤ – التعاطف مع الآخرين: ويقصد به مهارة الفرد في فهم ومعرفة انفعالات ومشاعر الآخرين من تعبيرات وجوههم أو من نبرات أصواتهم، والتعامل معهم بصورة إيجابية من خلال إظهار الحب والمودة والاهتمام بهم.

٥ – المهارات الاجتماعية: وتشير إلى قدرة الفرد على التواصل اللفظي وغير اللفظي مع الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة، ومشاركتهم الاجتماعية، وحسن الاستماع إليهم.

وهناك العديد من الدراسات والبحوث التى تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالى والتحصيل الدراسى حيث أشار بعضها الى وجود ارتباط بين الذكاء الانفعالى والتحصيل الدراسى مثل دراسة سوارت (Swart, 1996)، سكوت وآخرين (Schutt et al., 1998)، بليتيرى (Pelletteri, 2002)، باركر وآخرين (Parker et al., 2004)، وأسماء عبدالحميد (٢٠٠٩).

مما سبق تتضح العلاقة الوثيقة بين الذكاء الانفعالى والتحصيل الدراسى، حيث إن الذكاء الانفعالى يُعد من أهم القدرات والعوامل المؤثرة فى شخصية الأفراد وسلوكياتهم وجميع جوانب حياتهم. ومن هنا تتجلى أهمية الذكاء الانفعالى كعامل مؤثر فى عملية التعليم والتعلم.

فروض الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها، ومن خلال العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

١- لا تختلف تفضلات أساليب التعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية باختلاف المستويات المتعددة للذكاء الوجدانى (منخفض - متوسط - مرتفع).

٢- لا تختلف تفضيلات أساليب التعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية باختلاف النوع الاجتماعى (ذكور - إناث).

٣- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تفضيلات أساليب التعلم والتحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الإعدادية متفاوتى الذكاء الانفعالى.

٤- لا يختلف الإسهام النسبى لتفضيلات أساليب التعلم فى التنبؤ بالتحصيل الدراسى لطلاب المرحلة الإعدادية متفاوتى الذكاء الانفعالى.

إجراءات الدراسة:

أ - منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطى وذلك لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة.

ب - عينة الدراسة:

١- عينة الدراسة الاستطلاعية:

بلغت عينة الدراسة الاستطلاعية (٥٠) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الإعدادية، للعام الدراسى (٢٠١٣ - ٢٠١٤م)، وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (١٣.١٥) سنة وانحراف معياري قدره (٠.٦٣) سنة، وذلك بهدف تقنين أدوات الدراسة والوقوف على بعض الصعوبات التى يمكن أن تظهر عند التطبيق النهائى للتغلب عليها.

٢- عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢٠٠) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الإعدادية، للعام الدراسى (٢٠١٣ - ٢٠١٤م)، وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (١٣.٨٦) سنة وانحراف معياري قدره (٠.٧٨) سنة.

ج - أدوات الدراسة:

١- مقياس تفضيلات أساليب التعلم فى ضوء نموذج دن Dunn: إعداد/ الباحثة

تم إعداد مقياس تفضيلات أساليب التعلم بعد أن قامت الباحثة بالإطلاع على الأُطر النظرية والدراسات والبحوث التي تناولت مجال تفضيلات أساليب التعلم فى ضوء نموذج دن Dunn، وكذلك بعد مراجعة بعض الاختبارات والمقاييس العربية والأجنبية والتي هدفت لقياس أساليب التعلم المفضلة، وبعد تحديد خصائص كل أسلوب من أساليب التعلم (التحليلى - الشمولى) تم وضع عشرين عبارة للقائمة منها (١٠) عبارات للإسلوب التحليلى، (١٠) عبارات للإسلوب الشمولى، يرتب المفحوص على كل عبارة تفضيلاته من (١ - ٣) من التفضيل الأقل إلى الأعلى ومن ثم تكون مدى الدرجات لكل أسلوب ما بين (١٠ - ٣٠).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **صدق المقياس:**

١- صدق المحكّمين: تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي ملحق (١)، وذلك لإبداء آرائهم والحكم على مدى صدق مضمون العبارات ومدى فعالية ما وضعت لقياسه، وتم تعديل بعض العبارات في ضوء توجيهات السادة المحكمين.

٢- الصدق البنائي (صدق التكوين الفرضي):

تم التحقق من الصدق البنائي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه، وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية، ويوضح الجدول التالي ذلك.

جدول (١)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه في مقياس تفضيلات أساليب التعلم

أساليب	أرقام المفردات وقيم معاملات الارتباط										
التحليلى	رقم المفردة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
	معامل الارتباط	٠.٧٧	٠.٦٥	٠.٥٨	٠.٨٩	٠.٦١	٠.٧٧	٠.٩٧	٠.٧١	٠.٦٩	٠.٨١
الشمولى	رقم المفردة	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠
	معامل الارتباط	٠.٨٨	٠.٦٩	٠.٩٠	٠.٨٨	٠.٧٠	٠.٦٧	٠.٨٩	٠.٧٣	٠.٧٦	٠.٧٨

*** جميع القيم دالة عند مستوى (٠.٠١)**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق عال للمقياس الحالى.

٣- الصدق التلازمي (صدق المحك):

تم حساب صدق المحك للمقياس الحالي من خلال حساب معامل الارتباط بين قائمة أساليب التعلم إعداد/ خيرى المغازى ووليد خليفة (٢٠٠٦) ومقياس تفضيلات أساليب التعلم الحالي، اللذان طبقا على أفراد العينة الاستطلاعية، وقد بلغت معاملات الارتباط بينهما (٠,٨٧) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة (٠,٠١).

- **ثبات المقياس:**

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية، وقد بلغت قيمة معامل الثبات كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٢)

قيم معاملات ثبات مقياس تفضيلات أساليب التعلم

أساليب التعلم المفضلة	معامل ألفا كرونباخ
أسلوب التعلم التحليلى	٠.٧٨
أسلوب التعلم الشمولى	٠.٨٢

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات مرضية، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات.

ويتضح من الإجراءات السابقة أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات ليصبح بذلك عدد عبارات المقياس (٢٠) مفردة تقيس أسلوبى التعلم التحليلى والشمولى كما هو في صورته النهائية ملحق (٢).

٢ - مقياس الذكاء الانفعالى: إعداد/ الباحثة

أعدت الباحثة الحالية مقياس الذكاء الوجداني بعد الإطلاع على الأُطر النظرية والدراسات والبحوث التي تناولت مجال الذكاء الوجداني وكذا معظم الاختبارات والمقاييس العربية والأجنبية والتي هدفت لقياس الذكاء الوجداني ومنها: مقياس جولمان (Goleman, 1995, 2000)، مقياس عادل خضر (٢٠١٠)، ومقياس مهارات الذكاء الوجداني إعداد/

أحمد بديوى (٢٠١١)، ويتكون مقياس الذكاء الوجداني ملحق (٣) من (٦٠) مفردة موزعة على خمس أبعاد وهى: (الوعي بالذات، تنظيم الانفعالات وإداراتها، دافعية الذات، التعاطف مع الآخرين، والمهارات الاجتماعية)، وأمام كل مفردة ثلاث استجابات هي: (دائماً، أحياناً، ونادراً). وتقدر بإعطاء الدرجات (٣، ٢، و١) المقابلة للاستجابات السابقة على الترتيب، والدرجة الكلية للمقياس تشير إلى مستوى الذكاء الوجداني.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **صدق المقياس:**

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الأساليب التالية:

١- صدق المحكّمين:

تم عرض المقياس على عدد من السادة المحكمين ملحق (١)، وقد أجمع المحكمون بنسبة تراوحت ما بين (٩٠ – ١٠٠%) على صدق مضمون العبارات ومدى فعالية ما وضعت لقياسه، كما تم تعديل بعض العبارات في ضوء توجيهات المحكمين.

٢- الصدق البنائي (صدق التكوين الفرضي):

تم التحقق من الصدق البنائي من خلال إيجاد تجانس المقياس Test Homogeneity (على ماهر خطاب، ٢٠٠٨: ١٣٥ – ١٣٦)، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس ككل، وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية والجداول التالية توضح ذلك.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس ككل

رقم المفردة	معاملات الارتباط	رقم المفردة	معاملات الارتباط	رقم المفردة	معاملات الارتباط	رقم المفردة	معاملات الارتباط	رقم المفردة	معاملات الارتباط
١	٠.٥٦**	١٣	٠.٢٩*	٢٥	٠.٧٨**	٣٧	٠.٧٢**	٤٩	٠.٥٤**
٢	٠.٧٠**	١٤	٠.٥٤**	٢٦	٠.٧٥**	٣٨	٠.٧٤**	٥٠	٠.٦٤**
٣	٠.٦٦**	١٥	٠.٥٥**	٢٧	٠.٥٤**	٣٩	٠.٥٤**	٥١	٠.٤٧**
٤	٠.٣٩**	١٦	٠.٦٥**	٢٨	٠.٧٢**	٤٠	٠.٦٤**	٥٢	٠.٦٤**
٥	٠.٤٢**	١٧	٠.٦٧**	٢٩	٠.٧٤**	٤١	٠.٤٧**	٥٣	٠.٣٧*
٦	٠.٣٦*	١٨	٠.٤٨**	٣٠	٠.٥٤**	٤٢	٠.٦١**	٥٤	٠.٣٤*
٧	٠.٥٤**	١٩	٠.٥٥**	٣١	٠.٦٦**	٤٣	٠.٥٤**	٥٥	٠.٥٤**
٨	٠.٦١**	٢٠	٠.٧٦**	٣٢	٠.٧٤**	٤٤	٠.٧٨**	٥٦	٠.٧٢**
٩	٠.٤١**	٢١	٠.٥٥**	٣٣	٠.٥٤**	٤٥	٠.٥٤**	٥٧	٠.٥٤**
١٠	٠.٧٤**	٢٢	٠.٧٦**	٣٤	٠.٧٨**	٤٦	٠.٧٢**	٥٨	٠.٦١**
١١	٠.٧٠**	٢٣	٠.٦٨**	٣٥	٠.٥٤**	٤٧	٠.٧٢**	٥٩	٠.٤١**
١٢	٠.٥٤**	٢٤	٠.٦٤**	٣٦	٠.٧٢**	٤٨	٠.٧٤**	٦٠	٠.٧٤**

* هذه القيم دالة عند مستوى (٠.٠٥)

** هذه القيم دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجداول السابق أن قيم معاملات الارتباط (بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وأيضاً بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس ككل، وكذلك بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، (٠.٠٥)، مما يدل على الاتساق الداخلى لمقياس الذكاء الانفعالى وبالتالي يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق يجعله صالحاً للاستخدام في الدراسة الحالية.

- **ثبات المقياس:**

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس وأبعاده بطريقة ألفا كرونباخ وذلك على نفس العينة الاستطلاعية السابقة، فكانت القيم المتحصل عليها كالتالى:

جدول (٤)

قيم معاملات ثبات مقياس الذكاء الوجداني

أبعاد المقياس	طريقة ألفا كرونباخ معامل الثبات - ألفا
الوعي بالذات	٠.٧٨
تنظيم الانفعالات وإدارتها	٠.٨١
دافعية الذات	٠.٨٤
التعاطف مع الآخرين	٠.٧٦
المهارات الاجتماعية	٠.٧٣
المقياس ككل	٠.٧٧

من الإجراءات السابقة تأكد للباحث صدق وثبات مقياس الذكاء الوجداني وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية لقياس الذكاء الوجداني لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

- **معايير المقياس:**

أعتمدت الباحثة فى تصنيف الطلاب وفقاً لذكاءهم الوجدانى إلى مستوى (مرتفع – متوسط – منخفض) على الرتب المئينية؛ حيث يصنف الطالب فى المستوى المرتفع إذا كانت الدرجة المعبرة عن ذكاؤه الوجدانى أكبر من أو تساوى المئينى ٧٥، ويصنف فى المستوى المتوسط إذا كانت هذه الدرجة بين المئينى ٢٥، والمئينى ٧٥، ويصنف فى المستوى المنخفض إذا كانت هذه الدرجة أقل من أو تساوى المئينى ٢٥.

٣- قوائم درجات التحصيل الدراسى للطلاب: تم الرجوع إلى قوائم درجات التحصيل الدراسى فى نهاية الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى ٢٠١٣ – ٢٠١٤م، للاعتماد عليها فى التحليل الإحصائى للنتائج.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

١ - نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه: "لا تختلف تفضلات أساليب التعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية باختلاف المستويات المتعددة للذكاء الوجدانى (منخفض - متوسط – مرتفع)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم حساب تحليل التباين الأحادى لأساليب التعلم المفضلة لدى المجموعات الثلاثة (منخفضى الذكاء الانفعالى – متوسطى الذكاء الانفعالى – مرتفعى الذكاء الانفعالى) تبعاً لما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٥)

تحليل التباين الأحادى بين أساليب التعلم المفضلة لدى مختلفى الذكاء الانفعالى

أساليب التعلم المفضلة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
التحليلى	بين المجموعات	٤٤.٠٢٨	٢	٤٤.٠٢٨	٢.١٢٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٩٦.٥٥٩	١٩٧	٢٠.٦٩٠		
	المجموع	٥٤٠.٥٨٧	١٩٩			
الشمولى	بين المجموعات	١١.٤٠٥	٢	١١.٤٠٥	٢.٣٤١	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٦.٩٤١	١٩٧	٤.٨٧٣		
	المجموع	١٢٨.٣٤٦	١٩٩			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائاً فى تفضيلات أساليب التعلم وفقاً لنموذج دن Dunn بين متوسطات درجات الطلاب منخفضى ومتوسطى ومرتفعى الذكاء الانفعالى بالمرحلة الإعدادية، حيث كانت جميع قيم "ف" غير دالة عند مستوى (٠.٠١).

ويمكن تفسير هذه النتيجة التى تقضى بعدم وجود فروق فى أساليب التعلم المدروسة ترجع إلى اختلاف الذكاء الانفعالى (مرتفع – متوسط – منخفض) لدى طلاب المرحلة الإعدادية فى ضوء أن نظام القبول بهذه المرحلة يقوم على اختيار جميع **التلاميذ من المرحلة الابتدائية مما قد يجعلهم على قدر من التشابه فى الاستعدادات والقدرات والميول**

والاتجاهات نحو التعلم، فلعل ذلك يجعل الكيفية التى يتصرف بها المتعلمين فى تفضيلهم لأساليب التعلم بدرجة متشابهة ومتقاربة بقدر الإمكان.

كما ان استخدام وسائل تكنولوجية متعددة للتعلم فى التدريس داخل حجرات الدراسة ومتشابهة قد يجعل ذلك تفضيلات المتعلمين للكيفية التى من خلالها يتعلمون بيسر وفاعلية من حيث استقبال المتعلم للمعلومات وتجهيزها ومعالجتها بدرجة متشابهة تقريباً الأمر الذى يدعم وجود وجود فروق فى أساليب التعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية متفاوتى الذكاء الانفعالى.

وأخيراً توافق عينة الدراسة فى الثقافة والتنشئة الاجتماعية والعادات والتقاليد مما يعكس ذلك دور هذه العوامل فى تفضيل الفرد لأسلوب التعلم، وهذا يعد تأكيداً لدور العلاقة بين التوجهات الثقافية وأساليب التعلم المفضلة. ويتفق هذا مع نتائج دراسات: يورك (York, 2000)، باول (Powel, 2007)، سوزان (Susan, 2009)، وهلال النبهانى (٢٠١١). ومن خلال النتائج السابقة تتحقق صحة الفرض الأول للدراسة.

٢ - نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أنه "لا تختلف تفضيلات أساليب التعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية باختلاف النوع الاجتماعى (ذكور – إناث)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات وتحديد اتجاه هذه الفروق، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (٦)
المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب تبعاً لنوع التخصص (ذكور – إناث) في أساليب التعلم المفضلة.

اساليب التعلم المفضلة	النوع الاجتماعى	ن	م	ع	D.F	قيمة "ت"	مستوى الدلالة الإحصائية
التحليلى	ذكور	١١٠	٢٢.١	٣.١	١٩٨	-٠.٥٣١	غير دالة
	إناث	٩٠	٢٠.٨	٣.٢			
الشمولى	ذكور	١١٠	٢٣.٢	٣.٤	١٩٨	٠.٨٦٩	غير دالة
	إناث	٩٠	٢٢.٥	٣.١			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في أساليب التعلم المفضلة (التحليلى، والشمولى)، حيث كانت جميع قيم "ت" غير دالة عند (٠.٠١).

ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء أن كل من الذكور والإناث يكون كل اهتمامهم أثناء التعلم هو محاولة الوصول إلى أعلى تحصيل والظهور أفضل من الآخرين بغض النظر عن إتقان التعلم. كما أن تركيزهم ينصب على بذل جهد كبير أثناء التعلم من خلال توجههم نحو الآخرين والبحث عن المشكلات التى تتيح لهم العمل مع الآخرين.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج العديد من الدراسات السابقة مثل دراسات: ميلتون (Mellton, 1990)، محمد حسانين (١٩٩٨)، خيرى المغازى (٢٠٠٧)، نهلة متولى وسمية عبدالوراث (٢٠٠٩)، ومحمود إبراهيم (٢٠١١) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق فى أساليب التعلم المفضلة بين الذكور والإناث. على حين تتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسات: وتكنز وهاتى (Wattkins & Hattie, 1981)، وتكنز (Wattkins, 1983)، بيجز (Biggs, 1985) ، محمود عوض الله (١٩٨٦)، فاطمة فرير (١٩٩٦)، رمضان محمد وإبراهيم الصباطى (٢٠٠٢)، عادل حسين (٢٠٠٥)، أحمد عبدالرحمن والسيد الفضالى (٢٠٠٧)، بالابو (Pallapu, 2007)، العمران (Alumran, 2008)، نصرة جلجل (٢٠٠٨)، إلهام وقاد (٢٠٠٩) والتى أشارت إلى وجود فروق فى أساليب التعلم المفضلة بين الجنسين، ومن خلال النتائج السابقة تتحقق صحة الفرض الثانى للدراسة.

٣ - نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تفضيلات أساليب التعلم والتحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الإعدادية متفاوتى الذكاء الانفعالى ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب فى التحصيل الدراسى ودرجاتهم فى أساليب التعلم المفضلة كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (٧)

يوضح معاملات الارتباط بين درجات التحصيل الدراسي ودرجاتهم فى أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المرحلة الإعدادية متفاوتى الذكاء الانفعالى

أساليب التعلم المفضلة	التحليلى	الشمولى	مستوى الدلالة الإحصائية
التحصيل الاكاديمى	٠.٥٤	٠.٨٩	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن هناك علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (٠.٠١) بين التحصيل الأكاديمى وأساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المرحلة الإعدادية متفاوتى الذكاء الانفعالى. حيث كانت معاملات الارتباط دالة موجبة في أساليب التعلم.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن أساليب التعلم التى يفضلها طلاب الجالمرحلة الإعدادية – عينة الدراسة – تساعدهم على التركيز فى تجهيز ومعالجة المعلومات وتذكر المهارات والمعلومات الأكاديمية الصعبة والجديدة، كما أن هذه الأساليب مؤثرة فى المواقف التعليمية داخل حجرات الدراسة بالكليات لأنها تدفع المتعلمين إلى التفاعل مع الأقران وأعضاء هيئة التدريس مما يؤثر بالإيجاب فى إنجاز المقررات الدراسية. وهذا يتفق مع نتائج دراسات: وانج وإكسيو (Wang & XU, 2005)، هسن (Hsin, 2006)، راينر وآخرين (Rayneri et al., 2006)، ووانج وآخرين (Wang et al., 2006)، تشيو (Chiou, 2008)، عصام الطيب (٢٠١١)، وأسامة الحازمى وآخرون (٢٠١٢) والتى أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسى وأساليب التعلم المفضلة لدى المتعلمين.

كما تفسر الباحثة أيضاً هذه النتيجة من خلال افتراض أن كل المتعلمين لا يتعلمون بنفس الطريقة الأمر الذى أدى ببعض القائمين على العملية التعليمية والتربويين للعمل على الاعتماد على طرق تدريس قائمة على أسلوب التعلم المفضل ويتفق مع هذا الافتراض كل من دن وآخرين (Dunn et al., 1995)، كينج (King, 1999)، كاسيدى (Cassidy, 2004)، جيهان العمران (٢٠٠٦)، هيلمان (Helman, 2006)، وبندر الشريف (٢٠١١).

بينما تتعارض نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسات: بوساتو (Busato et a., 1998)، شيلدرس وأوفيربغ (Childress & Overbaugh, 2001)، وإسماعيل الفقى (٢٠٠٦) والتى توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسى وأساليب التعلم.

٤ - نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على أنه: "لا يختلف الإسهام النسبى لتفضيلات أساليب التعلم فى التنبؤ بالتحصيل الدراسى لطلاب المرحلة الإعدادية متفاوتى الذكاء الانفعالى".

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً قام الباحثان بإجراء تحليل الانحدار المتعدد التدريجى بطريقة إضافة وحذف المتغيرات تدريجياً (Stepwise Regression Analysis) حيث يقوم على لإدخال المتغيرات (أساليب التعلم المفضلة) متغيراً متغيراً على أساس ارتباطها بالمتغير التابع (التحصيل الدراسى) حيث يختار فى كل خطوة أعلى المتغيرات المستقلة تأثيراً وارتباطاً بالمتغير التابع بعد حذف أثر ارتباطها بالمتغيرات المستقلة الأخرى كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٨)

يوضح تحليل الإنحدار المتعدد التدريجى للمتغيرات المستقلة (أساليب التعلم المفضلة) والمتغير التابع (التحصيل الدراسى)

المتغير المستقل	قيمة الثابت	مربع معامل الارتباط المتعدد R^2	التغير فى مربع معامل الارتباط المتعدد R^2	قيمة معامل بيتا	قيمة "T" لمعامل الانحدار	قيمة النسبة الفائية "F"	مستوى الدلالة الإحصائية
أسلوب التعلم الشمولى	٠.٤٤١	٠.٨٠٦	٠.٨٠٥	٠.٨٩٨	٤٠.٦٥٢	١٦٥٢.٦٠٢	٠.٠٠٠

يتضح من نتائج تحليل الانحدار المتعدد فى الجدول السابق أن المتغير الذى أسهم فى تباين المتغير التابع (التحصيل الدراسى) هو أسلوب التعلم الشمولى، حيث أحدث أسلوب التعلم الشمولى تبايناً مقداره (R^2) وقيمته (٠.٨٠٦) وذلك بنسبة إسهام مقدارها (٨٠.٦%) فى المتغير التابع (التحصيل الدراسى)، حيث بلغت قيمة النسبة الفائية (F) المحسوبة لتحديد دلالة الانحدار (١٦٥٢.٦٠٢) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوي أقل من (٠.٠١)، وكذلك بلغت قيمة النسبة التائية (T) المحسوبة لتحديد دلالة الانحدار (٤٠.٦٥٢) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوي أقل من (٠.٠١)، مما يؤكد قوة الارتباط بين أسلوب التعلم الشمولى والتحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الإعدادية، ومن ثم يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسى لديهم من خلال درجاتهم على أسلوب التعلم الشمولى، وتكون صيغة المعادلة الإنحدارية التنبؤية الدالة على التنبؤ كالتالى:

التحصيل الدراسى = ٠.٤٤١ + (٠.٨٩٨) أسلوب التعلم الشمولى

وتشير المعادلة السابقة إلى أنه كلما ارتفعت درجة المتعلم في أسلوب التعلم الشمولى ارتفعت درجته في التحصيل الدراسى والعكس، وهذا يؤكد أهمية أسلوب التعلم الشمولى ومدى إسهامه فى التحصيل الدراسى والتنبؤ به.

ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء تفاوت المتعلمين فى قدراتهم وامكاناتهم وهو ما يسمى بالفروق الفردية هذا جعل طلاب عينة الدراسة الحالية يفضلون أسلوب التعلم الشمولى عن أسلوب التعلم التحليلى أثناء التعلم.

وفى هذا الصدد يشير كل من عصام الطيب (٢٠١١: ٤٢٥)، وأسامة الحازمى وآخرون (٢٠١٢: ١٩٠) إلى أن الأساليب التى يستخدمها الطلاب فى التعلم ويفضلونها تجعلهم أكثر مثابرة وإصراراً فى تعلمهم، وتزيد من دافعيتهم للتعلم، كما تجعلهم يديرون مواقف التعلم بشكل اكثر كفاءة وتأثيراً وفعالية (أساليب التعلم) مما يزيد من التحصيل الدراسى لدى الطلاب.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات والبحوث أمثال: مينوتى (Minotti, 2005)، وانج وإكسيو (Wang & XU, 2005)، مصطفى أبوزيد (٢٠١٠)، بندر الشريف (٢٠١١)، وعصام الطيب (٢٠١١) والتى أشارت إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسى من خلال تفضيلات أساليب التعلم.

أما عن أسلوب التعلم التحليلى فهو لا يشكل تأثيراً دالاً فى التنبؤ بالتحصيل الددراسى لدى أفراد عينة الدراسة، حيث بلغت قيم النسبة التائية (T) المحسوبة لتحديد دلالة الانحدار (-٠.٥٣٢)، وهذا معناه أنه لم يصل إلى حد الدلالة فى التنبؤ بالتحصيل الدراسى.

التوصيات والمقترحات:

(أ) التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة وتفسيرها يمكن تقديم مجموعة من التوصيات كما يلي:

١- إعادة النظر في السياسة التعليمية وأهدافها من خلال تعديل في المناهج وطرق التدريس ونظم التقويم والامتحانات بما يتلاءم مع تفضيلات أساليب التعلم لدى المتعلمين.

٢- الحاجة لزيادة وعى القائمين بالتدريس من المعلمين بالمدارس الإعدادية بإبراز الاختلافات فى الذكاء الانفعالى بين الطلاب ومساعدتهم على فهمها.

٣- بناء البرامج التربوية والتعليمية فى إطار ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية وفى ضوء التأثير الدال لأساليب التعلم على التحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

(ب) مقترحات بإجراء بحوث مستقبلية:

في ضوء نتائج الدراسة وتفسيرها يمكن اقتراح مجموعة من البحوث كما يلي:

١- نمذجة العلاقة السببية بين أساليب التعلم المفضلة ومكونات الذكاء الانفعالى لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

٢- فعالية برنامج تدريبى لتنمية الذكاء الانفعالى وأثره فى التحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

٣- أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم.

المراجـع:

أولاً: المراجع العربية:

١. **إبراهيم إبراهيم أحمد (٢٠٠٣)**: توجهات الهدف وأساليب التعلم فى علاقتهما بالتحصيل الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية "دراسة تنبؤية"، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٢٧، الجزء الثالث، ص ص: ٣٣ – ٨٥.

٢. **أحمد عبد الرحمن عثمان، والسيد الفضالى عبدالمطلب (٢٠٠٧)**: أساليب التعلم وأسلوب التفكير الاختبارى فى ضوء كل من الجنس والتخصص والتحصيل الدراسى لدى طلاب كلية

التربية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد ١٧، العدد ٧٠، أبريل، ص ص: ١٦٨ – ٢٠٩.

٣. **أحمد على بديوى (٢٠١١):** أثر برنامج إثرائي فى تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى عينة من المتفوقين دراسياً فى المرحلة العمرية (١٢ : ١٥) فى ضوء نموذج دانيال جولمان، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد ١٧، العدد ٢، أبريل، ص ص: ٤٣٣ – ٤٨٢.

٤. **أسامة محمد الحازمى، محمد أبو الفتوح حامد، وجمال حامد جاهين (٢٠١٢):** أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب جامعة طسية وعلاقتها بمعدلاتهم الاكاديمية، مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، تصدرها: رابطة التربويين العرب، العدد ٢٨، الجزء ١، أغسطس، ص ص: ١٦٧ – ١٩٢.

٥. **أسماء عبدالخالق كامل (٢٠١٠):** أنماط السيادة النصفية للمخ وعلاقتها بأساليب التعلم لدى طلاب كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالسويس، جامعة قناة السويس.

٦. **أسماء محمد عبدالحميد (٢٠٠٩):** علاقة الذكاء الانفعالى بالذكاء العام والتحصيل الدراسى والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٩، العدد ٦٣، إبريل، ص ص: ٢٥ – ٦١.

٧. **إسماعيل عبدالرؤوف الفقى (٢٠٠٦):** علاقة أسلوب التعلم والتخصص الدراسى والنوع بإدراك بيئة التعلم والتحصيل الدراسى وأسلوب التدريس لدى طلاب كلية التربية جامعة تعز باليمن، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، تصدرها: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ١١٥، ص ص: ٥٠ – ٥٨.

٨. **إلهام إبراهيم وقاد (٢٠٠٩):** أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٩. **إمام مصطفى سيد (٢٠٠١):** مدى فعالية تقييم الأداء باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة لجاردنر فى اكتشاف الموهوبين من تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط، المجلد ١٧، العدد ١، يناير، ص ص: ١٩٨– ٢٥٠.

١٠. **أمينة محمد مختار، ومحمود عوض الله سالم (٢٠١٠):** اتجاهات حديثة في علم النفس (بحوث ودراسات)، ط ١، المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

١١. **بسبوسة أحمد الغريب (١٩٩٤):** أساليب التعلم المميزة للمتفوقين عقلياً من طلبة المرحلة الثانوية العامة وعلاقتها بالتحصيل الدراسى لديهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق.

١٢. **بندر بن عبدالله الشريف (٢٠١١):** علاقة أساليب التعلم المفضلة بالتحصيل الدراسى لدى ذوى صعوبات التعلم "دراسة تنبؤية"، مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، تصدرها: رابطة التربويين العرب، المجلد ١٥، العدد ٣، يوليو، ص ص: ١٦٧ – ١٩٤.

١٣. **جيهان عيسى العمران (٢٠٠٦):** أساليب التعلم وعلاقتها بالخصائص السلوكية لصعوبات التعلم والتحصيل الدراسى لدى عينة من الطلبة البحرينيين بمرحلة التعليم الأساسى، المجلة التربوية، الكويت، المجلد ٢٠، العدد ٧٨، مارس، ص ص: ٧٥ – ١١١.

١٤. **خيرى المغازى عجاج (٢٠٠٧):** تباين أساليب التعلم بتباين الاستراتيجيات ماوراء المعرفية فى حل المشكلات وعلاقتهما بالنوع والتخصص ومستوى التحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية بشبين الكوم، جامعة المنوفية، العدد ١، ص ص: ١٩٣ – ٢٥٦.

١٥. **خيرى المغازى عجاج، ووليد السيد خليفة (٢٠٠٦):** فعالية برنامج قائم على نموذج "دن" لأساليب التعلم فى تحصيل مادة العلوم والاتجاه نحوها لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين، المؤتمر السنوى الخامس "دور كليات التربية فى التطوير والتنمية"، فى الفترة من ١٥ – ١٧ ابريل، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا، ص ص: ٤٦٣ – ٥١١.

١٦. **رمضان محمد رمضان (١٩٩٠):** أثر تفاعل أسلوب تعلم المعلم، الأسلوب المعرفى وأسلوب التعلم لدى المتعلم على التحصيل الدراسى، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

١٧. **رمضان محمد رمضان وإبراهيم بن سالم الصباطى (٢٠٠٢):** الفروق فى أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة فى ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسى، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية، ص ص: ١-٢٢.

١٨. **سُليمان محمد سُليمان، وعبد الفتاح رجب مطر (٢٠٠٤):** تقنين مقياس للذكاء الوجداني عبر مراحل عمرية مختلفة، المؤتمر العلمي الثاني "الطفولة والإبداع في عصر المعلومات"، كلية التربية ببني سويف جامعة القاهرة، في الفترة من ٢٧ – ٢٨ إبريل، الجزء الأول، ص ص: ٣٧٥ – ٤٢٠.

١٩. **عادل أحمد حسين (٢٠٠٥)**: أساليب التعلم واستخدام طلاب المرحلة الثانوية لمهارات ما وراء المعرفة فى فهم المادة المقروءة، المجلة المصرية للتقويم التربوى، المجلد ١٢، العدد ١، ص ص: ١ – ٧٩.

٢٠. **عادل سعد خضر (٢٠١٠)**: البناء العاملي للإبداع الوجداني والذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام لدى طلاب الصف الأول الثانوي، المجلة المصرية للدراسات النفسية، تصدرها: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد ٢٠، العدد ٦٧، إبريل، ص ص: ١٦٥ – ٢٢١.

٢١. **عصام على الطيب (٢٠١١)**: الإسهام النسبى لأساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وتفضيلات أساليب التعلم فى التنبؤ بالإنجاز الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الجامعية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، تصدرها: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد ٢١، العدد ٧٣، أكتوبر، ص ص: ٣٥٢ – ٤٥٢.

٢٢. **على ماهر خطاب (٢٠٠٨)**: القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، ط ٧ مزيدة ومنقحة، القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

٢٣. **فاروق السيد عثمان، ومحمد عبد السميع رزق (١٩٩٨)**: الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٣٨، ص ص:٣ – ٣١.

٢٤. **فاطمة حلمى حسن فرير (١٩٩٦)**: مداخل التعلم فى ضوء نظرية بيجز وأساليب الكتابة المميزة لمرتفعى ومنخفضي التحصيل الدراسى من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد ٢٧، الجزء ٢، ص ص: ١ – ٣٤.

٢٥. **محمد أنور فراج (٢٠١٢)**: الإسهام النسبى لتنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية فى التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى لدى عينة من طلاب الجامعة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، تصدرها: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد ٢٢، العدد ٧٦، يولية، ص ص: ٤٧١ – ٥٣٢.

٢٦. **محمد حسانين محمد (١٩٩٨)**: دراسة لأثر اختلاف التخصص الدراسي والسيادة النصفية للمخ على بعض أساليب التعلم لدي عينة من طلاب كلية التربية ببنها، مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، عدد أكتوبر، ص ص : ٩ – ٦٢.

٢٧. **محمد غازى الدسوقى (٢٠١٣)**: التفاعل بين أساليب التفكير وأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وإسهامها النسبى فى الإنجاز الاكاديمى للطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد ٢٣، العدد ٨٠، ص ص: ٢٦٥– ٣٤٦.

٢٨. **محمود عوض الله سالم (١٩٨٦):** أثر تفاعل أسلوب التعلم، أسلوب التدريس، سمات المتعلم، محتوى التعلم على التحصيل الدراسى، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

٢٩. **محمود عوض الله سالم (١٩٨٨):** أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بتحصيلهم الدراسى، مجلة كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق، السنة ٣، العدد ٦، ص ص: ١٣١ – ١٦٨.

٣٠. **محمود محمد إبراهيم (٢٠١١):** البنية العاملية لأساليب التعلم لدى طلاب الكليات العملية والنظرية بجامعة السلطان قابوس وفق مستوياتهم الأكاديمية فى ضوء نموذج "ريد"، مجلة العلوم التربوية، العدد ٢، الجزء ٢، أبريل، ص ص: ٤ – ٦١.

٣١. **مدحت عبدالمحسن الفقى (٢٠١٠):** الذكاء الانفعالى وعلاقته بالتفاعل الاجتماعى وفاعلية الذات لدى عينة من معمى ومعلمات المرحلتين الابتدائية والثانوية بمصر والسعودية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد ٢١، العدد ٨٣، يوليو، ص ص: ٢٣٣ – ٣١٥.

٣٢. **مديحة عثمان عبدالفضيل، وأمل أنور عبدالعزيز (٢٠٠٨):** الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأداء المعلم كما يدركه طلاب المرحلة الثانوية، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد ٢١، العدد ٤، إبريل، ص ص: ٨٠ – ١٤٦.

٣٣. **مراد على عيسى (٢٠٠٥):** فعالية برنامج فى ضوء نموذج دن لأساليب التعلم فى تحسين الفهم القرائى فى مادة اللغة الإنجليزية لدى ضعيفى القراءة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق.

٣٤. **مصطفى حسيب أبوزيد (٢٠١٠):** أثر التفاعل بين الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم المفضلة على الأداء الاكاديمى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فى ضوء متغيرى العمر والجنس، مجلة كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط، المجلد ٢٦، الععد ١، الجزء ٢، يناير، ص ص: ٣٢ – ١٦٦.

٣٥. **نجاة زكى موسى، ومديحة عثمان عبدالفضيل (١٩٩٨):** أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المراحل المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسى دراسة تحليلية فى ضوء متغيرى الجنس والتخصص الدراسى، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد ١٢، العدد ٢، ص ص: ١٠٧ – ١٦٧.

٣٦. **نصرة محمد جلجل (٢٠٠٨):** أثر التفاعل بين مستويات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم على التحصيل الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، تصدرها:

الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٨، العدد ٥٨، فبراير، ص ص: ٣٢٩ – ٣٤٨.

٣٧. **نهلة متولي السيد، وسُمية على عبد الوارث (٢٠٠٩):** الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم المميزة لطالبات الجامعة في ضوء التخصص الدراسي ونمط السيادة المخية لمعالجة المعلومات، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد ٤٠، ص ص: ٢٦٥ – ٣٠١.

٣٨. **هلال بن زاهر النبهانى (٢٠١١):** الفروق فى أساليب التعلم لدى طلاب جامعة السلطان قابوس فى ضوء بعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية، المجلد ١٩، العدد ١، الجزء ٢، يناير، ص ص: ١٥٢ – ١٨٢.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

39. **Abi Samra, N. (2000):** The Relationship between Emotional Intelligence and Academic Achievement in Eleventh Graders, http://members.fortunecity. com/nadabs/ researchintell2 .html.
40. **Alumran, J. I. (2008):** Learning styles in relation to gender, field vof study, and academic achievement Bahraini University students. Individual Differences Research, 6 (4), 303 – 316.
41. **Bernet, M. (1996):** Emotional intelligence components and correlates; paper presented at the annual meeting of the APA, Toronto, Canada.
42. **Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008):** Emotional intelligence in education. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6 (15), 421 – 436.
43. **Biggs, J. (1985):** The Role of Meta Learning in Study Processes. British Journal of Educational Psychology, 55, 185–212.
44. **Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., And Hamaker, C. (1998):** Learning styles: Across sectional and longitudinal study in higher education, Britch Journal of Educational Psychology, 68, 427 – 441.
45. **Cassidy, S. (2004):** Learning styles: An overview of theories, Models, and measures. Educational Psychological, 24 (4), 419 – 444.
46. **Childress, M. & Overbaugh, R. (2001):** The Relationshp between learning styles and achievement in a one-way video, two-way audio preservice teacher education computer literacy course, International Journal of Educational Telecommunications, 7 (1), 57 – 71.
47. **Chiou, W. (2008):** College students role models, learning styles preferences, and academic achievement in collaboravite teaching: absolute versus relativistic thinking. Adolescence, 43, (169), 128 – 139.

48. **Cooper, K. & Sawaf, A. (1997):** Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organization. New York: The Berkley Publishing Group.
49. **Davis, A. M. (1999):** Effects of gender, cognitive learning styles, and computer anxiety on students academic achievement and performance: A Preliminary Study. Eeic Database 1992 – 2003. No ED442475.
50. **Dunn, R. (1990):** Understanding the Dunn & Dunn Larning style Model and the need for individual diagnosis and prescription. Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities International, 3 (6), 223 - 247.
51. **Dunn, R. (1998):** How children learn: the Impact of learning style responsive Instruction on student achievement, attitudes, and behavior. National forum of Applied educational Journal, 11 (1), 4 - 9.
52. **Dunn, R. G., March, C., Murray, J. P., and Ross, I. (1990):** Grouping students for instruction: Effects of learning style on achievement and attitudes, Journal of Social Psychology. 130 (4), 485 – 494.
53. **Dunn, R. G., Griggs, S. A., Olson, J., Gorman, B., and Beasley, M. (1995):** Ameta-Analytic validation of The Dunn and Dunn medal of learning-styles preferences. Journal of Educational Research, 88, 353 – 361.
54. **Goleman, D. (1995):** Emotional intelligence: why it can matter more than I.Q . New York: Bantam Books.
55. **Helman, T. (2006):** Assessing learning style among students with and learning disabilities at distance-learning University. Learning disability Quarterly, Jan, 1 – 11.
56. **Hsin, T. (2006):** Taiwaness adolescent students achievement in reading and mathematics by age, gender, learning style and social-economic status. Dissertaion Abstract Iiternational. (66) 11-A, 3872.
57. **King, D. (1999):** Academic success of ninth grade students as related to their individual learning style and instructional modalities, Ph. D, Saint Louis University, 1- 95.
58. **Leavitt, H. (2004):** A Study of the relationship between learning styles of freshmen in a coordinated studies learning community and their academic achievement and retention. Dissertaion Abstract Iiternational. (65) 02-A, 430.
59. **Mayer, J. & Salovey, P. (1990):** Emotional Intelligence", Imagination, Cognition and Personality, 9 (3), 185 – 211.
60. **Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2002):** Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality, Journal of Personality Assessment, 79 (2) , 306 –320.

61. **Millton, C. D. (1990):** Bridging the cultural gap: a study of Chinese students. learning style preferences, RELC Journal, 21 (1), 29 – 54.
62. **Millton, J. (2005):** Effects of Learning style based homework prescription on the achievement and attitude of moddle school students, NASSP, Bulletin, 89 (6), 67 – 89.
63. **Novak, S., Shah, S., Wilsor, J., Lawson, K., and Salzman, R. (2006):** Pharmacy students Learning style before and after a problem – based learning experience. American Journal of Pharmaceutical Education, 70 (4), 1 – 12.
64. **Pallapu, P. (2007):** Effects of visual and verbal learning style on learning. Institute for Learning Style Journal, 1, 34 – 39.
65. **Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M. & Majeski, S. (2004):** Emotional intelligence and academic Success examining the transition from high School to university, Personality and Individual Differences, 36, 163 – 172.
66. **Pellitteri, J. (2002):** The relationships between emotional intelligence and ago defense mechanisms", Journal of psychology, 136 (2), 182 – 194.
67. **Poel, C. (2007):** Learning style preferences of Southeast Asian students, Urban Education, 35 (3), 245 – 268.
68. **Rayneri, L., Gerber, B., and Wiley, L. (2006):** The relationship between classroom environment and the learning style preferences of gifted middle school students and the impact on levels of preferences. Gifted Child Quarterly, 50 (2), 104 – 115.
69. **Russo, A. (2002):** Effect (s) of traditional versus learning- style instructional strategies on the achievement and attitudes of first-year law students enrolled in a legal research and writing course. Dissertaion Abstract Iiternational. (63) 07-A, 2478.
70. **Sayer, K., Studd, R. (2006):** Matching Learning styles preferences with suitable delivery methods on textile design programmers. Iiternational Journal of Technology and Design Education, 16, 163 – 176.
71. **Schutte, N., Malouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C. & Dornheim, L.(1998):** Development and validation of measure of emotional intelligence, Personality and Individual Differences, 25, (2), 165 – 177.
72. **Susan, D. (2009):** Multiple intelligences and reading achievement: An examination of the teele inventory of multiple intelligences, Journal of Experimental., Education, 37 (1), 12 – 41.
73. **Swart, A. (1996):** The relationship between well – being and academic performance, Unpublished Masters Thesis, University of Protoria, South Africa.

74. **Thomas, H., Cox, R., and Kojima, T. (2000):** Relating preferred learning style to student achievement, paper presented at the annual meeting of teachers of English to speakers of other languages (Vancouver, BC, March 14 – 18).
75. **Villaverde, J., Godoy, D., and Amandi, A. (2006):** Learning styles recognition in e-learning environments with feed-forward neural networks. Journal of Computer Assisted Learning, 22, 197 – 206.
76. **Wang, Y. C. (2004):** An analysis for Learning style preferences and their relation to achievement among online and traditional highereducation students, Dissertaion Abstract Iiternational. (65) 10-A, 3770.
77. **Wang, Z. & XU, Y. (2005):** Learning styles academic self-concept and academic achievement, Chinees, Journal of Clinical Psychology, 13 (2), 203 – 205.
78. **Wang, K. T., Wang, W., and Huang, S. (2006):** Learning styles and formative assessment strategy: enhancing student achievement in web-based learning. Journal of Computer Assisted Learning, 22, 207 – 217.
79. **Wattkins, D. (1983):** Assessing Tertiary Study Process. Journal of Human Learning, 2, 29-37.
80. **Wattkins, D. & Hattie, J. (1981):** The learning Process of Australian University Student Investigation of Contextual and Personological Factor. British Journal of Educational Psychology, 51 (1), 384-394.
81. **Williams, C., Daley, D., Burnside, E. & Hammond, S. (2010):** Can trait emotional intelligence and objective measures of emotional ability predict Psychopathology across the transition to secondary school?, Personality and Individual Differences, Vol. (48), No. (2), pp. 161 – 165.
82. **York, L. (2000):** Individual learning styles: Implications for Urban Mexican Middle – school student success. M.A.D., Texas womans University, 1 – 61.

Summary

The present study aimed to examine how different preferences learning styles among students in the preparatory stage depending on emotional intelligence, and gender, and the disclosure of the relationship between the preferences of learning styles and academic achievement for students of the preparatory stage Mrtfie and middle and low emotional intelligence, in addition to the disclosure of the relative contribution to the preferences of learning methods in prediction academic achievement of students at the junior high and middle Mrtfie and low emotional intelligence.

The study sample consisted of basic (200) students of junior high school students, for the academic year (2013-2014 AD), has reached an average age of time (13.86) years and a standard deviation of (0.78) years.

Using a scale of preferences learning methods in the light of the model Dunn, as well as a measure of emotional intelligence are two of the preparation/ researcher, led the study results from the lack of significant differences statistic in the Preferences learning styles according to the model Dunn between the mean scores of students are low- and middle and Mrtfie emotional intelligence middle school, lack of statistically significant differences between the sexes in the learning styles favorites (analytical, and totalitarian), having a correlation function at the level (0.01) between academic achievement and learning styles favorite among students in the preparatory stage Mtfawty emotional intelligence , different relative contribution to the preferences of learning methods in predicting academic achievement where shares learning style totalitarian variation of the dependent variable (academic achievement) Ptbaena amount of (R^2) and value (0.806) and the rate of contribution of (6.80%) in the dependent variable (academic achievement), and the value of the ratio alpha (F) calculated to determine significance regression (1652.602) which is the value of a function at the level of less than (0.01), as well as the value of the ratio of (T) calculated to determine significance of regression (40.652), a value statistically significant at the level of less than (0.01), which confirms

the strength of the link between learning style totalitarian and academic Achievement.