القيمة التنبؤية لأساليب التعلم المفضلة وفقاً لنموذج ريد Reid في التحصيل الأكاديمى لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة جازان متفاوتى الذكاء الاجتماعى

محمد بن على معشى[١] - سُليمان عبد الواحد يوسُف[٢]
قسم علم النفس – كلية التربية – جامعة جازان – المملكة العربية السعودية١
قسم التربية الخاصة – كلية التربية –جامعة جازان – المملكة العربية السعودية٢

المُلخّص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق فى أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة جازان مرتفعى ومتوسطى ومنخفضى الذكاء الاجتماعى، وكذا الكشف عن الفروق فى أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب تبعاً للتخصص الأكاديمى ومكان الإقامة، بالإضافة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم المفضلة والتحصيل الأكاديمى للطلاب مرتفعى ومتوسطى ومنخفضى الذكاء الاجتماعى، وأخيراً الكشف عن الإسهام النسبى لأساليب التعلم المفضلة فى التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى للطلاب متفاوتى الذكاء الاجتماعى.وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (١٨٠) طالباً من طلاب السنة التحضيرية بجامعة جازان بالمملكة العربية السعودية، للعام الجامعى (١٤٣٣ - ١٤٣٤هـ)، من جميع الشعب الأدبية والعلمية، منهم (٨٦) من الشعب الأدبية و(٩٤) من الشعب العلمية وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (٢٠,٠٥) سنة وانحراف معياري قدره (٠,٦٦) سنة. وبتطبيق مقياسى أساليب التعلم المفضلة فى ضوء نموذج ريد Reid، والذكاء الاجتماعى وهما من إعداد الباحثين توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. عدم وجود فروق دالة إحصائياً فى أساليب التعلم المفضلة العشر بين متوسطات درجات الطلاب منخفضى ومتوسطى ومرتفعى الذكاء الاجتماعى بالمرحلة الجامعية.
٢. عدم وجود فروق دالة إحصائياً فى أساليب التعلم المفضلة تبعاً للتخصص الأكاديمى.
٣. وجود فروق دالة إحصائياً فى أساليب التعلم (السمعى، التحليلى، الانغلاقى، والانطوائى) تبعاً لمكان الإقامة بينما لم توجد فروق دالة إحصائياً فى باقى أساليب التعلم العشر.
٤. وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين أساليب التعلم المفضلة والتحصيل الأكاديمى.
٥. إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى من خلال أساليب التعلم المفضلة.
٦. أسلوب التعلم الانبساطى أكثر تنبؤاً من غيره من أساليب التعلم المفضلة الأخرى بالتحصيل الأكاديمى.

كلمات مفتاحية: القيمة التنبؤية – نموذج ريد Reid – التحصيل الأكاديمى – الذكاء الاجتماعى

مُقَدِّمَةٌ

يسعى المتعلمون في جميع المراحل التعليمية المختلفة إلى تحقيق مستوى مرتفع من التحصيل الأكاديمى؛ حيث يمثل اختلاف مستويات التحصيل الأكاديمى بين المتعلمين مشكلة تستحوذ على اهتمام وبحوث جميع المعنيين بالعملية التعليمية، كما أصبح التحصيل الأكاديمى اليوم الشغل الشاغل لكل ذى علاقة بالتعليم فى كافة مراحله، ذلك لأن التحصيل

الأكاديمى 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 فيه وربما على معدل تخرجه أيضاً وفى هذا الصدد يشير محمد فراج (٢٠١٢) إلى أهمية التحصيل الأكاديمى لدى المتعلمين بمختلف مراحل التعليم ولا سيما التعليم الجامعى، حيث يتميز التعليم الجامعى باعتماد الطالب على نفسه، بالإضافة إلى تحمل المسئولية بشكل أكبر.

ويذكر إمام مصطفى (٢٠٠١) أن التحصيل الأكاديمى 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 التي 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 الاجتماعى. ومن ثم فإن دراسة هذين المتغيرين اللذين يمكن أن يؤثرا فى التحصيل الأكاديمي تكتسب أهميتها من أهمية التحصيل الأكاديمي ذاته.

مشكلة الدراســـة:

يرتبط التحصيل الأكاديمى بالعديد من المتغيرات التى تؤثر فيه 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.

وانطلاقاً 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 المتعلمون 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 جزءاً 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 وآخرين (Dunn et al., 1990)، بسبوسة الغريب (١٩٩٤)، نجاة زكى ومديحة عبد الفضيل (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)، وعصام الطيب (٢٠١١) التى 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 الاجتماعى Social 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 ونوعاً خاصاً 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 مدحت ألطاف (٢٠٠٦)، وسالم الغرايبة وعدنان العتوم (٢٠١٢) إلى أن الذكاء الاجتماعى له القدرة على تقديم نواتج إيجابية فى علاقة الفرد بنفسه وبالآخرين، وذلك من خلال التعرف على انفعالات الفرد وانفعالات الآخرين، والنواتج الإيجابية تشمل النجاح فى الدراسة والعمل والحياة. ويذكر عمر نصر الله (٢٠٠٤) أن سلوك المتعلم داخل المؤسسة التعليمية يتأثر بعوامل عديدة منها علاقاته مع الآخرين داخل هذه المؤسسة ومدى تأثيره وتأثره بهم، وهذا ما قد يؤثر إيجاباً أو سلباً على تحصيله الأكاديمى.

كما تشير نتائج العديد من الدراسات والبحوث أمثال: سنايدر وميشيل (Snyder & Michael, 1983)، ريجيو وآخرون (Riggio et al., 1991)، أوليفر (Oliver, 1994)، أحمد عبد الرحمن وعزت عبد الحميد (٢٠٠٢)، إبراهيم المغازى (٢٠٠٣)، وعبد العظيم (Abd -Elazem, 2009)، والسيد سعد (٢٠١٠) إلى وجود علاقة إيجابية وقوية بين الذكاء الاجتماعي والتحصيل الأكاديمى.

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

ضوء ذكائهم الاجتماعى.

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

هل تختلف أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المرحلة الجامعية مرتفعى ومتوسطى ومنخفضى الذكاء الاجتماعى؟.

هل تختلف أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المرحلة الجامعية باختلاف التخصص (أدبى – علمى)؟.

هل تختلف أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المرحلة الجامعية باختلاف مكان الإقامة (قرية – مدينة)؟.

هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب التعلم المفضلة (كمتغير مستقل) والتحصيل الأكاديمى (كمتغير تابع) لدى طلاب المرحلة الجامعية مرتفعى ومتوسطى ومنخفضى الذكاء الاجتماعى؟.

هل يختلف الإسهام النسبى لأساليب التعلم المفضلة فى التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى لطلاب المرحلة الجامعية مرتفعى ومتوسطى ومنخفضى الذكاء الاجتماعى؟.

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة الحالية في:

دراسة مدى اختلاف أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المرحلة الجامعية باختلاف الذكاء الاجتماعى (منخفض – متوسط – مرتفع).

دراسة مدى اختلاف أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المرحلة الجامعية باختلاف التخصص (أدبى – علمى).

دراسة مدى اختلاف أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المرحلة الجامعية باختلاف مكان الإقامة (قرية – مدينة).

التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم المفضلة والتحصيل الأكاديمى لطلاب المرحلة الجامعية مرتفعى ومتوسطى ومنخفضى الذكاء الاجتماعى.

الكشف عن الإسهام النسبى لأساليب التعلم المفضلة فى التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى لطلاب المرحلة الجامعية مرتفعى ومتوسطى ومنخفضى الذكاء الاجتماعى.

أهمية الدراسة:

١-تُعد هذه الدراسة إضافة جديدة إلى التراث السيكولوجي في المجتمع السعودى من حيث جدة وتعدد أهدافها، حيث تُعد هذه الدراسة – في حدود اطلاع الباحثين – هي الدراسة الأولى في المملكة العربية السعودية التي اهتمت ببحث أساليب التعلم المفضلة والذكاء الاجتماعى التى تُكوّن وحدة متكاملة وضرورية للتحصيل الأكاديمى، 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 الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الجامعية متفاوتى الذكاء الاجتماعى. فهذه الدراسة قد تثير اهتمام الدارسين والباحثين لإجراء المزيد من الدراسات

فى هذا المجال بالقدر الذى يؤدى إلى تحسين مستوى العملية التعليمية فى مؤسساتنا التربوية لرفع مستوى التحصيل الأكاديمى لطلابنا.

٣-يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة فى توضيح أهمية أساليب التعلم المفضلة والذكاء الاجتماعى كمتغيرات مهمة بالنسبة للتحصيل الأكاديمى داخل قاعة الدراسة لدى طلاب المرحلة الجامعية متفاوتى الذكاء الاجتماعى.

مصطلحات الدراسة:

١ – أساليب التعلم المفضلة Learning Styles:

تعرفها ريد (Reid,1995) بأنها "طريقة الفرد الطبيعية الفطرية المفضلة فى امتصاص المعلومات والمهارات الجديدة ومعالجتها والاحتفاظ بها والإبقاء عليها".

وتُعرف إجرائياً في الدراسة الحالية فى ضوء نموذج ريد (Reid, 1995) بأنها "درجة المتعلم على مقياس أساليب التعلم المفضلة المستخدم الذي يتضمن عشرة أساليب هي: (أسلوب التعلم السمعي – أسلوب التعلم البصري – أسلوب التعلم الفردي – أسلوب التعلم الجماعي – أسلوب التعلم التحليلي – أسلوب التعلم الكلى – أسلوب التعلم الانفتاحي – أسلوب التعلم الانغلاقي – أسلوب التعلم الانبساطي – أسلوب التعلم الانطوائي".

٢ – التحصيل الأكاديمى Academic Achievement:

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

ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه "هو كل ما حققه طلاب وطالبات المرحلة الجامعية من معرفة ومهارات، وما اكتسبوه من حقائق ومفاهيم ومبادئ علمية فى جميع المقررات الدراسية الأكاديمية والتربوية التى قاموا بدراستها من خلال نتائج امتحانات الفصل الدراسى الأول للعام الجامعى ٢٠١٢ –٢٠١٣م.

٣ – الذكاء الاجتماعى Social Intelligence:

هو القدرة على التعامل مع المواقف الاجتماعية الجديدة والقدرة على التكيف الاجتماعى وكذلك القدرة على الفهم والتنبؤ بسلوكيات ومشاعر الآخرين والقدرة على توقع السلوكيات والمشاعر وردود الأفعال التى يمكن أن تصدر عن الآخرين وتوقع الأحداث التى يمكن أن تقع فى المواقف الاجتماعية المختلفة. (عبد المنعم حسيب ونبيلة شراب، ٢٠٠٨).

ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه "مجموعة من القدرات والمهارات الاجتماعية التى تسمح للمتعلم بإدارة نفسه مع وعيه بوجود الآخرين، وقدرته على إصدار الأحكام الاجتماعية والتفاعل الاجتماعى وإلمامه بالمعتقدات الاجتماعية".

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: أساليب التعلم المفضلة Learning Styles:

إن الاهتمام بأساليب التعلم يعد أمراً ضرورياً، وذلك لما لها من أهمية كبيرة في العملية التعليمية ولعل أهمها هو أنها تعكس بدرجة كبيرة الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث الطرق والأساليب التي يفضلونها

في التعامل مع المعلومات أثناء عملية التعلم.

ومن هذا المنطلق ترى أمينة مختار ومحمود عوض الله (٢٠١٠) أن بيئة التعليم لا بد أن 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.

ويعرف فيلدر وسبورلن (Felder & Spurlin, 2005) أساليب التعلم بأنها سلوكيات معرفية ووجدانية ونفسية مميزة تعمل كمؤشرات ثابتة نسبياً لكيفية إدراك وتفاعل واستجابة المتعلم لبيئة التعلم.

وتنظر منى أبوناشى (٢٠٠٨) إلى أساليب التعلم باعتبارها متغيرات وسيطة تقع بين متغيرات المدخلات والنواتج للفرد، وتأتى هذه المتغيرات الوسيطة نتيجة لتفاعلات شخصية وموقفية للمتعلم يتحدد من خلالها طريقته فى التعامل مع المعلومات وفى اكتسابها داخل حجرة الدراسة أو خارجها.

ويرى وليد القفاص (٢٠٠٩، ٢٠١٠) أن أساليب التعلم عبارة عن طرق شخصية ثابتة نسبياً يملكها المتعلمون عند مواجهة مهام التعلم متأثرة بدوافعهم لإتمام العمل وتوجههم نحوه.

وتتحدد أساليب التعلم المفضلة في الدراسة الحالية في ضوء نموذج ريد (Reid, 1995) بعشرة أساليب تعلم وهى:

أولاً: أساليب التعلم الحسية (البيئية / الاجتماعية) وتشتمل على:

١ – أسلوب التعلم السمعي:

يفضل المتعلم ذو النزعة السمعية الاستماع إلى المعلم، ويتعلم بشكل أفضل عن طريق الاستماع أكثر من القراءة أو المشاهدة.

٢ – أسلوب التعلم البصري:

يفضل المتعلم ذو النزعة البصرية القراءة، ويتعلم بشكل أفضل عن طريق المشاهدة.

٣ – أسلوب التعلم الفردي:

يفضل المتعلم ذو النزعة الفردية العمل وحده ولا يستمتع بالعمل مع الآخرين.

٤ – أسلوب التعلم الجماعي:

يفضل المتعلم ذو النزعة الجماعية العمل في مجموعة، ويتعلم بشكل أفضل من خلال التفاعل مع الآخرين.

ثانياً: أساليب التعلم المعرفية وتشتمل على:

٥ – أسلوب التعلم التحليلي:

يفضل المتعلم ذو النزعة التحليلية طرقاً تعليمية تتضمن تجزيء المادة الدراسية وتحليلها بطريقة منطقية للبحث عن التفاصيل الدقيقة.

٦ – أسلوب التعلم الكلى:

يفضل المتعلم ذو النزعة الكلية طرقاً تعليمية تتصف بالشمول مثل التخمين والصورة الكلية وتجاهل التفاصيل الدقيقة.

٧ – أسلوب التعلم الانفتاحي:

ينظر المتعلم ذو النزعة الانفتاحية إلى النشاط المدرسي على أنه نوع من الألعاب المسلية، ويتقبل الغموض في المادة الدراسية ولا يشعر بالقلق عندما لا يفهم كل شيء.

٨ – أسلوب التعلم الانغلاقي:

يحرص المتعلم ذو النزعة الانغلاقية على تخطيط ما

يدرسه بعناية والالتزام بالخطط التي يضعها.

ثالثاً: أساليب التعلم الشخصية وتشتمل على:

٩ – أسلوب التعلم الانبساطي:

يفضل المتعلم ذو النزعة الانبساطية الأنشطة التفاعلية والمحادثات وتأدية الأدوار.

١٠ – أسلوب التعلم الانطوائي:

يفضل المتعلم ذو النزعة الانطوائية الأنشطة الفردية، ويتصف بالخجل والانعزالية.

ولقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث لبحث العلاقة بين أساليب التعلم المفضلة والتحصيل الأكاديمى منها:

دراسة محمود عوض الله (١٩٨٨) التى هدفت إلى الكشف عن علاقة أساليب التعلم بالتحصيل الدراسى، وذلك لدى عينة قوامها (٣٤٤) من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق أشارت النتائج إلى أن مستوى التحصيل لدى الطلاب يختلف باختلاف أساليبهم المفضلة فى التعلم.

ودراسة دن وآخرون (Dunn et al., 1990) التى أجريت من أجل معرفة تأثير أسلوب التعلم المفضل على التحصيل الدراسى، وذلك على عينة من التلاميذ من الصفوف السادس إلى الثامن، وأظهرت النتائج أن التلاميذ يحصلون على مستوى عال من التحصيل الدراسى حينما يتناسب أسلوب تعلمهم مع طريقة التدريس أو التعلم.

أما دراسة بسبوسة الغريب (١٩٩٤) فقد أجريت بهدف التعرف على أساليب التعلم المميزة للمتفوقين عقلياً وعلاقتها بالتحصيل الدراسى لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (٦٥) طالباً وطالبة بالصف الأول الثانوى، وبتطبيق استبيان أساليب التعلم توصلت النتائج إلى تميز الطلاب ذوى المستوى المرتفع فى التفوق العقلى أسلوب التعلم العميق.

ودراسة فاطمة فرير (١٩٩٦) التى هدفت إلى التعرف على ما إذا كانت هناك فروق في أساليب التعلم بين الطلاب ترجع إلى اختلاف التخصص الدراسي لطلاب الجامعة وذلك على عينة قوامها (٤٢٠) طالباً وطالبة موزعة على ثلاثة صفوف دراسية كما يلي: ١٥٠طالباً (٧٠طالباً، ٨٠طالبة) بالفرقة الأولى، ١٧٠طالباً (٥٧طالباً، ١١٣طالبة) بالفرقة الرابعة، ١٠٠طالباً (٢٦طالباً، ٧٤طالبة) بدبلوم التخرج، وباستخدام استبيان أساليب التعلم أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العلمية وطلاب التخصصات الأدبية فى أسلوب التعلم العميق لصالح طلاب التخصصات الأدبية, ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما في كل من أسلوب التعلم السطحى وأسلوب التعلم الاستراتيجي لصالح طلاب التخصصات العلمية.

وفى دراسة أجراها محمد حسانين (١٩٩٨) بهدت التعرف على مدى الاختلافات بين طلاب التخصصات الدراسية المختلفة بالنسبة لكل من أساليب التعلم (العميق – السطحي – التحصيلى) وذلك على عينة قوامها (٣٠٠) طالب وطالبة بالفرقة الرابعة بالشعبة العلمية (رياضيات – فيزياء – كيمياء – بيولوجي)، والشعبة الأدبية (لغة عربية – تاريخ – لغة إنجليزية – فلسفة اجتماع) بكلية التربية ببنها، وبتطبيق مقياس أساليب التعلم أظهرت

النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات المختلفة (أدبي، علمي) في أي من أساليب التعلم (العميق – السطحي – الاستراتيجي).

وأجرت نجاة زكى ومديحة عبد الفضيل (١٩٩٨) دراسة استهدفت التعرف على أساليب تعلم الطلاب المفضلة وعلاقتها بالتحصيل الدراسى، وذلك على عينة قوامها (١٢٠٠) طالباً وطالبة من المراحل التعليمية المختلفة من مدارس ابتدائية وإعدادية وثانوية ومن كلية التربية جامعة المنيا، وباستخدام أربعة استبيانات لقياس أساليب تعلم الطلاب المفضلة أسفرت النتائج عن وجود علاقات ارتباطية دالة بين بعض عناصر أساليب التعلم المفضلة فى المراحل التعليمية المختلفة والتحصيل الدراسى.

وفى دراسة دافيس (Davis, 1999) التى هدفت إلى التعرف على مدى تأثير أساليب التعلم على التحصيل الأكاديمى، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٠) من طلاب وطالبات الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير دال إحصائياً لأساليب التعلم المفضلة على التحصيل الأكاديمى للطلاب. فى حين أجرت سبيكة الخليفى (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى تناول العلاقة بين أساليب التعلم المفضلة والتحصيل الأكاديمى، وذلك على عينة مكونة من (٢١٠) من طالبات جامعة قطر، و(٢٤١) من طالبات جامعة الإمارات، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب دال بين أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمى لأفراد العينة.

وأجرى رمضان محمد وإبراهيم الصباطى (٢٠٠٢) دراسة استهدفت بحث الفروق بين طلاب الجامعة ذوى التخصص العلمى وذوى التخصص الأدبي في أساليب التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (١١٩) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة الملك فيصل، وباستخدام استبيان أساليب التعلم المعدل أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي طلاب التخصص العلمي والتخصص الأدبي في أسلوب التعلم العميق لصالح مجموعة طلاب التخصص العلمي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي طلاب التخصص العلمي والتخصص الأدبي في درجات أسلوب التعلم السطحي لصالح مجموعة طلاب التخصص الأدبي، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي طلاب التخصص العلمي والتخصص الأدبي في درجات أسلوب التعلم الاستراتيجي.

أما دراسة إبراهيم أحمد (٢٠٠٣) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أبعاد أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمى، واشتملت العينة على (١٢٠) طالباً من طلاب الفرقة الرابعة شعبة طبيعة وكيمياء من الذكور فقط بكلية التربية بالمنصورة جامعة المنصورة، وبتطبيق مقياس أساليب التعلم أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين التحصيل الأكاديمى وأساليب التعلم المفضلة.

وفى دراسة مجدى مسيحة (٢٠٠٥) التي هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة وأثر الموقع الجغرافى (القاهرة الكبرى، الشرقية، الدقهلية، وأسيوط) على تفضيل هذه الأساليب، وذلك لدى

عينة قوامها (٩٩٠) طالب وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوى، وبتطبيق مقياس أساليب التعلم توصلت الدراسة إلى أنه ليس للموقع الجغرافى أثر على أساليب التعلم.

وأجرى مينوتى (Minotti,2005) دراسة استهدفت التعرف على علاقة أساليب التعلم بالتحصيل الأكاديمى، وذلك على عينة قوامها (٢٠٠) طالب بالمرحلة الإعدادية بمدينة نيويورك، وبتطبيق أدوات الدراسة أشارت النتائج إلى أن أساليب التعلم من العوامل المنبئة بالتحصيل.

وفى نفس الاتجاه قام وانج وإكسيو (Wang & XU,2005) بإجراء دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمى، وذلك على عينة قوامها (٦٩٠) تلميذ بالمرحلة الابتدائية، وباستخدام مقياس أساليب التعلم توصلت النتائج إلى وجود علاقة بين أساليب التعلم والتحصيل، وأنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسى من خلال أسلوب التعلم.

وفى دراسة أجراها هسن (Hsin,2006) استهدفت بحث الفروق بين أساليب التعلم لدى عينة قوامها (٧٠٤) من طلاب تايلاند تراوحت أعمارهم ما بين (١١ – ١٢) سنة، وبتطبيق مقياس أساليب التعلم أشارت النتائج إلى أن أساليب التعلم ترتبط بالتحصيل.

كما أجرت نصرة جلجل (٢٠٠٨) دراستها بهدف التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمى، وذلك على عينة قوامها (٢٦٨) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بجامعة كفر الشيخ، وباستخدام مقياس أساليب التعلم وكذا درجات التحصيل الأكاديمى للطلاب توصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة وسالبة بين أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمى للطلاب.

وفى دراسة قامت بها أسماء كامل (٢٠١٠) استهدفت التعرف على الفروق فى أساليب التعلم تبعاً للتخصص، وذلك على عينة قوامها (٢٢٠) طالباً وطالبة بكلية التربية بالسويس، وبتطبيق مقياس أساليب التعلم أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العلمية وطلاب التخصصات الأدبية فى أسلوبى التعلم العميق والسطحى.

وأخيراً قام عصام الطيب (٢٠١١) بإجراء دراسة استهدفت معرفة الإسهام النسبى لتفضيلات أساليب التعلم فى التنبؤ بالإنجاز الأكاديمى، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٦) طالباً وطالبة بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادى، وبتطبيق قائمة أساليب التعلم توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الإنجاز الأكاديمى وتفضيلات أساليب التعلم.

مما سبق يتضح الدور الكبير الذى تلعبه أساليب التعلم المفضلة في تعليم وتعلم الطلاب داخل حجرات الدراسة ومن ثم التأثير الإيجابى فى تنمية التحصيل الأكاديمى لدى المتعلمين.

ثانياً: الذكاء الاجتماعى Social Intelligence:

يُعد مفهوم الذكاء الاجتماعى من أهم المفاهيم فى حياتنا اليومية ونظمنا التعليمية، فهو من العوامل الهامة فى الشخصية لأنه يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع

الآخرين وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة لذلك يعتبر ذا أهمية فى اختيار الطلاب لمعاهد وكليات الخدمة الاجتماعية وإعداد المعلمين.(حسين الدريني، ١٩٨٤: ١٠٤)

والذكاء الاجتماعى مجال مهم للقدرات العقلية وشكل متميزٌ من أشكال الذكاء التي تتصل مباشرة بحياة الفرد وتفاعله وتوافقه مع الآخرين فهو مجموعة من القدرات التى تساعد الفرد على التفاعل مع الآخرين فى محيط بيئته. (Taylor & Cadet, 1989)

ويؤكد فؤاد أبو حطب (١٩٩٦: ٣٧٦) على أن الذكاء الاجتماعى قدرة لها أهمية قصوى عند أولئك الذين يتعاملون مباشرة مع الآخرين مثل المعلمين والأطباء والأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين ورجال السياسة والدعاية والإعلان وغيرهم.

ويشير نبيل الزهار (١٩٩٥: ٥٥) إلى أن الذكاء الاجتماعى هو القدرة على التعامل مع الآخرين وهو نشاط مركب ليس بسيطاً.

ويرى جولمان (Golman, 2006; 2008) أن الذكاء الاجتماعى هو مكوناً مركب من الوعى الاجتماعى (متضمنا ذلك التعاطف والمعرفة الاجتماعية ومهارة الاستماع)، والبراعة الاجتماعية (متضمنا ذلك التأثير فى الآخرين والاهتمام بهم والقدرة على تقديم الذات للآخرين بصورة جيدة).

ويعرفه أيضاً عبد المنعم حسيب ونبيلة شراب (٢٠٠٨) على أنه القدرة على التعامل مع المواقف الاجتماعية الجديدة والقدرة على التكيف الاجتماعى وكذلك القدرة على الفهم والتنبؤ بسلوكيات ومشاعر الآخرين والقدرة على توقع السلوكيات والمشاعر وردود الأفعال التى يمكن أن تصدر عن الآخرين وتوقع الأحداث التى يمكن أن تقع فى المواقف الاجتماعية المختلفة.

وهناك عديد من الدراسات والبحوث التى أشارت إلى أهمية الذكاء الاجتماعى لبعض المهن على وجه الخصوص كمهنة التدريس والخدمة الاجتماعية والإرشاد النفسى منها:

دراسة فاطمة الدماطى (١٩٩١) عن الذكاء الاجتماعى وعلاقته بكفاءة التدريس، وتم تطبيق مقياس جورج واشنطون للذكاء الاجتماعى وبطاقة تقويم كفاءة التدريس على عينة الدراسة التى تكونت من (٤٩) طالبة من دار معلمات العباسية و (٥١) طالباً من دار معلمي السلام تتراوح أعمارهم بين (١٩ –٢١) سنة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعى وكفاءة التدريس لدى طلاب دور المعلمين وكذلك وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعى وكفاءة التدريس لدى طالبات دور المعلمات.

ودراسة أحمد الغول (١٩٩٣) عن الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعى وعلاقتهما ببعض العوامل الوجدانية لدى المعلمين التربويين وغير التربويين وإنجاز طلابهم الأكاديمي، وتم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس الذكاء الاجتماعى ومقياس اتجاه المعلمين نحو المهنة ومقياس الدافعية المتعدد الأبعاد ومقياس مفهوم الذات واستمارة المستوى الاجتماعى الاقتصادى على عينة الدراسة التى تكونت من

(٣٦٠) معلما ومعلمة من خريجى كليات التربية وخريجى الكليات الأزهرية (غير التربوية)، وتشير نتائج الدراسة إلى أن الذكاء الاجتماعى له أهمية لدى المعلمين سواء تربويين أو غير تربويين أثناء أداء أعمالهم. كما تشير أيضاً الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (٠,٠١) بين أداء المعلمين على مقياس الذكاء الاجتماعى واتجاهات المعلمين نحو المهنة.

ودراسة أوليفر (Oliver, 1994) التى أشارت إلى أن للذكاء الاجتماعى أهمية داخل حجرة الدراسة بين المعلمين والطلاب، فهو يساعد على إرساء أنماط السلوك التكيفى داخل حجرة الدراسة.

وفى هذا الصدد يرى فؤاد أبو حطب (١٩٩٦) أن قدرات الذكاء الاجتماعي لها أهمية قصوى عند أولئك الذين يتعاملون مباشرة مع الآخرين، وخص بالذكر المعلمون والأخصائيون الاجتماعيون والنفسيون.

وهناك العديد من الدراسات والبحوث التى تناولت العلاقة بين الذكاء الاجتماعى والتحصيل الدراسى حيث أشار بعضها إلى وجود ارتباط بين الذكاء الاجتماعى والتحصيل الدراسى مثل دراسة سنايدر وميشيل (Snyder & Michael, 1983)، ريجو وآخرين (Riggio et al., 1991)، أوليفر (Oliver ,1994)، إبراهيم المغازى (٢٠٠٣)، كما أشارت بعض الدراسات والبحوث إلى وجود تأثير دال للذكاء الاجتماعى على التحصيل الدراسى مثل دراسة أوليفر (Oliver, 1994)، أحمد عثمان وعزت حسن (٢٠٠٣)، هبة محمد (٢٠٠٣)، كما أشارت دراسة سنايدر وميشيل Snyder & (Michael,1983) إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسى من خلال الذكاء الاجتماعى.

مما سبق تتضح العلاقة الوثيقة بين الذكاء الاجتماعى والتحصيل الأكاديمى، حيث إن الذكاء الاجتماعى يُعد من أهم القدرات والعوامل المؤثرة فى شخصية الأفراد وسلوكياتهم وجميع جوانب حياتهم. ومن هنا تتجلى أهمية الذكاء الاجتماعى 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 أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المرحلة الجامعية باختلاف المستويات المتعددة للذكاء الاجتماعى (منخفض - متوسط - مرتفع).

٢-لا تختلف أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المرحلة الجامعية باختلاف التخصص (أدبى - علمى).

٣-لا تختلف أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المرحلة الجامعية باختلاف مكان الإقامة (قرية - مدينة).

٤-توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب التعلم المفضلة (كمتغير مستقل) والتحصيل الأكاديمى (كمتغير تابع) لدى طلاب المرحلة الجامعية متفاوتى الذكاء الاجتماعى.

٥-يختلف الإسهام النسبى لأساليب التعلم المفضلة فى

التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى لطلاب المرحلة الجامعية متفاوتى الذكاء الاجتماعى.

إجراءات الدراسة:

أ – منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي التنبؤى وذلك لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة التى تحاول الكشف عن أساليب التعلم المفضلة التى يستخدمها كل من طلاب وطالبات الجامعة مرتفعى ومتوسطى ومنخفضى الذكاء الاجتماعى، ومدى إسهامها فى التنبؤ بتحصيلهم الأكاديمى.

ب – عينة الدراسة:

١ – عينة الدراسة الاستطلاعية:

بلغت عينة الدراسة الاستطلاعية (٤٠) طالباً من طلاب السنة التحضيرية – جامعة جازان بالمملكة العربية السعودية، للعام الجامعى (٢٠١٢ – ٢٠١٣ م)، من جميع الشعب الأدبية والعلمية، منهم (٢٠) من الشعب الأدبية و(٢٠) من الشعب العلمية وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (٢٠,١٠) 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 (١٨٠) طالباً من طلاب السنة التحضيرية – جامعة جازان بالمملكة العربية السعودية، للعام الجامعى (٢٠١٢ – ٢٠١٣ م)، من جميع الشعب الأدبية والعلمية، منهم (٨٦) من الشعب الأدبية و(٩٤) من الشعب العلمية وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (٢٠,٠٥) سنة وانحراف معياري قدره (٠,٦٦) سنة.

ج – أدوات الدراسة:

١ – مقياس أساليب التعلم المفضلة: إعداد/ الباحثين

تم إعداد مقياس أساليب التعلم المفضلة بعد أن قام الباحثان بالاطلاع على الأُطر النظرية والدراسات والبحوث التي تناولت مجال أساليب التعلم المفضلة، وكذلك بعد مراجعة بعض الاختبارات والمقاييس العربية والأجنبية التي هدفت لقياس أساليب التعلم المفضلة ومنها: مقياس أساليب التعلم إعداد/ محمد حسانين (١٩٩٨)، قائمة تفضيل أساليب التعلم إعداد/ مانسون (Manson, 2003) ترجمة/ نجدي حبشي (٢٠٠٤)، قائمة أساليب التعلم إعداد/ أحمد عبد الرحمن والسيد الفضالى (٢٠٠٧)، مقياس أساليب التعلم إعداد/ لطفي عبد الباسط (٢٠٠٧)، وقائمة أساليب التعلم لتولير وديبوى (Towler & Dipboye, 2003) ترجمة/ عصام الطيب (٢٠١١) وفى ضوء ذلك الإجراء تكون مقياس أساليب التعلم المفضلة فى صورته الأولية من (٨٠) مفردة موزعة على عشرة أساليب للتعلم، وأمام كل مفردة ثلاث استجابات محددة في: (دائماً، أحياناً، ونادراً)، وتقدر بإعطاء الدرجات (٢، ١، وصفر) المقابلة للاستجابات السابقة على الترتيب، ويتم التعامل مع درجات كل أسلوب بذاته أي منفصل عن غيره من الأساليب، وذلك لأنه ليس للمقياس درجة كلية. وتوضح أعلى درجة يحصل عليها المتعلم في أحد الأساليب بأنه أكفأ أسلوب لهذا المتعلم وبالتالي يعد هذا الأسلوب هو أسلوب تعلمه المفضل.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **صدق المقياس:**

١ – صدق المحكّمين:

بعد أن تم صياغة فقرات المقياس تم عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي بكليات التربية بالجامعات المصرية والسعودية وعددهم (١٠) محكمين ملحق (١)، وذلك لإبداء آرائهم والحكم على مدى صدق مضمون العبارات ومدى فعالية ما وضعت لقياسه، وتم تعديل بعض العبارات وحذف البعض الآخر في ضوء توجيهات السادة المحكمين وتم الإبقاء على المفرادات التى حصلت على نسبة اتفاق (٨٠ %) فأكثر، وذلك وفقاً لما ذكره صلاح مراد وأمين سُليمان (٢٠٠٥) من أنه يجب ألاّ تقل درجة أو نسبة الاتفاق على كل مفردة من المفردات عن (٨٠%) ليصبح بعد هذا الإجراء المقياس مكون من (٦٠).

٢ – الصدق البنائي (صدق التكوين الفرضي):

تم التحقق من الصدق البنائي من خلال إيجاد تجانس المقياس، عن طريق 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 أساليب التعلم المفضلة

أساليب التعلم	أرقام المفردات وقيم معاملات الارتباط						
السمعي	رقم المفردة	١	١١	٢١	٣١	٤١	٥١
	معامل الارتباط	٠,٨٩*	٠,٨٣*	٠,٨٧*	٠,٨٨*	٠,٨٣*	٠,٧٢*
البصري	رقم المفردة	٢	١٢	٢٢	٣٢	٤٢	٥٢
	معامل الارتباط	٠,٦٩*	٠,٧١*	٠,٧١*	٠,٥٩*	٠,٦٤*	٠,٥٦*
الفردي	رقم المفردة	٣	١٣	٢٣	٣٣	٤٣	٥٣
	معامل الارتباط	٠,٧٧*	٠,٧١*	٠,٨٢*	٠,٧٩*	٠,٧٢*	٠,٨٨*
الجماعي	رقم المفردة	٤	١٤	٢٤	٣٤	٤٤	٥٤
	معامل الارتباط	٠,٨٥*	٠,٥٧*	٠,٨٤*	٠,٧١*	٠,٦٣*	٠,٨٥*
التحليلي	رقم المفردة	٥	١٥	٢٥	٣٥	٤٥	٥٥
	معامل الارتباط	٠,٨٢*	٠,٩١*	٠,٨٧*	٠,٨٢*	٠,٧٢*	٠,٩١*
الكلى	رقم المفردة	٦	١٦	٢٦	٣٦	٤٦	٥٦
	معامل الارتباط	٠,٧١*	٠,٦٩*	٠,٥٧*	٠,٦٤*	٠,٥٨*	٠,٦٢*
الانفتاحي	رقم المفردة	٧	١٧	٢٧	٣٧	٤٧	٥٧
	معامل الارتباط	٠,٧٠*	٠,٧٦*	٠,٨٠*	٠,٧٠*	٠,٧٠*	٠,٤١*
الانغلاقي	رقم المفردة	٨	١٨	٢٨	٣٨	٤٨	٥٨
	معامل الارتباط	٠,٣٨**	٠,٨٣*	٠,٦٥*	٠,٧٠*	٠,٨٤*	٠,٦٨*
الانبساطي	رقم المفردة	٩	١٩	٢٩	٣٩	٤٩	٥٩
	معامل الارتباط	٠,٧٧*	٠,٧٧*	٠,٥٣*	٠,٨٣*	٠,٦٦*	٠,٧٧*
الانطوائي	رقم المفردة	١٠	٢٠	٣٠	٤٠	٥٠	٦٠
	معامل الارتباط	٠,٨٩*	٠,٨٣*	٠,٨٧*	٠,٨٨*	٠,٨٣*	٠,٧٢*

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

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى (٠,٠١) عدا المفردة رقم (٨) كانت دالة عند مستوى (٠,٠٥) مما يدل على صدق عال للمقياس، مما يجعله صالحاً للاستخدام في الدراسة الحالية.

٣ – الصدق التلازمي (صدق المحك):

تم حساب صدق المحك للمقياس الحالي من خلال حساب معامل الارتباط بين قائمة أساليب التعلم إعداد/ أحمد عبد الرحمن والسيد الفضالى (٢٠٠٧) ومقياس أساليب التعلم المفضلة الحالي، الذين طبقا على أفراد العينة الاستطلاعية، وقد بلغت معاملات الارتباط بينهما (٠,٨٤) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة (٠,٠١).

- **ثبات المقياس:**

قام الباحث 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 أساليب التعلم المفضلة

أساليب التعلم المفضلة	معامل ألفا كرونباخ	أساليب التعلم المفضلة	معامل ألفا كرونباخ
أسلوب التعلم السمعي	٠,٩٠	أسلوب التعلم الكلى	٠,٧٠
أسلوب التعلم البصري	٠,٧٢	أسلوب التعلم الانفتاحي	٠,٧٦
أسلوب التعلم الفردي	٠,٨٧	أسلوب التعلم الانغلاقي	٠,٧٥
أسلوب التعلم الجماعي	٠,٨٣	أسلوب التعلم الانبساطي	٠,٨١
أسلوب التعلم التحليلي	٠,٩٠	أسلوب التعلم الانطوائي	٠,٩٠

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات قد انحصرت بين (٠,٧٠، ٠,٩٠) وذلك لأساليب التعلم المفضلة، 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 (٦٠) مفردة تقيس عشرة أساليب تعلم مختلفة كما هو في صورته النهائية ملحق (٢).

٢ – مقياس الذكاء الاجتماعى: إعداد/ الباحثين

قام الباحثان ببناء مقياس الذكاء الاجتماعى وفقاً للخطوات التالية:

أ – الاطلاع على الأُطر النظرية والدراسات والبحوث التى تناولت الجانب الاجتماعى وأبعاد الذكاء الاجتماعى.

ب_ الاطلاع على الاختبارات والمقاييس التى هدفت إلى قياس الذكاء الاجتماعى التي اشتملت على أبعاد ومفردات مرتبطة بالمقياس الحالى منها: اختبار المهارات الاجتماعية (Riggio,1986) أعده للبيئة المصرية محمد السيد (١٩٩٢)، مقياس الذكاء الاجتماعى لإبراهيم المغازى (٢٠٠٥)، مقياس الذكاء الاجتماعى لفوقية عبد الفتاح (٢٠٠٧)، مقياس الذكاء الاجتماعى لجين لوكا (Gianluca, 2006) ترجمة/ عبد المنعم حسيب ونبيلة شراب (٢٠٠٨)، مقياس ترمسو Tromso ترجمة/ حسين طاحون (٢٠٠٩)، اختبار المهارات الاجتماعية إعداد/ السيد سعد

(٢٠١٠)، ومقياس ستيرنبرج للذكاء الاجتماعى (Sternbirg, 1984) ترجمة/ سالم الغرايبة وعدنان العتوم (٢٠١٢).

ج – فى ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة والمقاييس سالفة الذكر انتهى الباحثان إلى تحديد وصياغة أبعاد ومفردات الصورة الأولية لمقياس الذكاء الاجتماعى بحيث تكون جاهزة للعرض على السادة المحكمين على النحو التالى:

- البعد الأول: (الاهتمام الاجتماعى) وقد بلغت عدد مفرداته (١٢) مفردة.
- البعد الثانى: (المهارات الاجتماعية) وقد بلغت عدد مفرداته (١٢) مفردة.
- البعد الثالث: (فعالية الذات الاجتماعية) وقد بلغت عدد مفرداته (١٢) مفردة.
- البعد الرابع: (مهارات التعاطف مع الآخرين) وقد بلغت عدد مفرداته (١٢) مفردة.

وبذلك يصبح عدد عبارات المقياس فى صورته الأولية (٤٨) مفردة.

د – تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو التالي:

- **صدق المقياس:**

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الأساليب التالية:

١ – صدق المحكّمين:

بعد أن تم صياغة فقرات المقياس وفحصها في ضوء التعريف الإجرائي الذكاء الاجتماعى لدى طلاب وطالبات المرحلة الجامعية، تم عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين* من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوى والصحة النفسية بكليات التربية بالجامعات المصرية والسعودية وعددهم (١٠) محكمين ملحق (١)، وذلك لإبداء آرائهم والحكم على مدى صدق مضمون العبارات ومدى فعالية ما وضعت لقياسه، وتم تعديل بعض العبارات فى ضوء توجيهات السادة المحكمين. وتم الإبقاء على المفرادات التى حصلت على نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر، وذلك وفقاً لما ذكره صلاح مراد وأمين سُليمان (٢٠٠٥) من أنه يجب ألاّ تقل درجة أو نسبة الاتفاق على كل مفردة من المفردات عن (٨٠%).

٢ – الصدق البنائى (صدق التكوين الفرضي):

تم التحقق من الصدق البنائي من خلال إيجاد تجانس المقياس، عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية، ويوضح الجدول التالي ذلك.

جدول (٣): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الاجتماعى

رقم المفردة	معاملات الارتباط	رقم المفردة	معاملات الارتباط	رقم المفردة	معاملات الارتباط
١	٠,٨١*	١٧	٠,٧١*	٣٣	٠,٧٨*
٢	٠,٧٥*	١٨	٠,٨٢*	٣٤	٠,٧٧*
٣	٠,٨٧*	١٩	٠,١٠	٣٥	٠,٠٤
٤	٠,٧٧*	٢٠	٠,٦٥*	٣٦	٠,٢١
٥	٠,٧٨*	٢١	٠,٧٤*	٣٧	٠,٦٢*
٦	٠,٧١*	٢٢	٠,٧٤*	٣٨	٠,٨٨*

٧	٠,٨٧*	٢٣	٠,٥٨*	٣٩	٠,٧٨*
٨	٠,١٨	٢٤	٠,٠٦	٤٠	٠,٧٧*
٩	٠,٦٢*	٢٥	٠,٧٤*	٤١	٠,٦٥*
١٠	٠,٦٢*	٢٦	٠,١١	٤٢	٠,٨٨*
١١	٠,٦٥*	٢٧	٠,٦٧*	٤٣	٠,٤١*
١٢	٠,٤٨*	٢٨	٠,٧٤*	٤٤	٠,٨٧*
١٣	٠,٤١*	٢٩	٠,٨١*	٤٥	٠,٦٢*
١٤	٠,٨٨*	٣٠	٠,٧٥*	٤٦	٠,٧١*
١٥	٠,٥٤*	٣١	٠,٠٩	٤٧	٠,٤٨*
١٦	٠,٠٤	٣٢	٠,٨٧*	٤٨	٠,٧٥*

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية دالة عند مستوى (٠,٠١) عدا المفردات أرقام: ٨، ١٦، ١٩، ٢٤، ٢٦، ٣١، ٣٥، ٣٦ كانت غير دالة ويجب حذفها لتصل بذلك عدد عبارات المقياس إلى (٤٠) مفردة كما هو فى صورته النهائية ملحق (٣).

٣ – الصدق التلازمي (صدق المحك):

تم حساب صدق المحك للمقياس الحالي من خلال حساب معامل الارتباط بين مقياس الذكاء الاجتماعى لجين لوكا (Gianluca, 2006) ترجمة/ عبد المنعم حسيب ونبيلة شراب (٢٠٠٨) ومقياس الذكاء الاجتماعى 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:**

قام الباحثان بحساب ثبات المقياس بطريقتى ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (٠,٩٢) وهو معامل ثبات مرتفع.

ويتضح من الإجراءات السابقة أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات ويمكن الاعتماد عليه في قياس الذكاء الاجتماعى لدى أفراد عينة الدراسة الحالية.

- **معايير المقياس:**

اعتمد تصنيف الطلاب وفقاً لذكائهم الاجتماعى إلى مستوى (مرتفع – متوسط – منخفض) على الرتب المئينية؛ حيث يصنف الطالب فى المستوى المرتفع إذا كانت الدرجة المعبرة عن ذكائه الاجتماعى 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.

٤ – قوائم درجات التحصيل الأكاديمى للطلاب:

تم الرجوع إلى قوائم درجات التحصيل الأكاديمى فى نهاية الفصل الدراسى الأول للعام الجامعى (٢٠١٢ – ٢٠١٣ م)، وتم تحويل الدرجة الكلية للتحصيل الأكاديمى إلى نسبة مئوية للاعتماد عليها فى التحليل الإحصائى للنتائج نظراً لاختلاف المجموع الكلى للدرجات من تخصص إلى آخر.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

يقوم الباحثان بعرض النتائج الإحصائية للدراسة الحالية وتفسيرها في ضوء فروض الدراسة والإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة وذلك على

النحو التالي:

١ – نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه: "لا تختلف أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المرحلة الجامعية باختلاف المستويات المتعددة للذكاء الاجتماعى (منخفض – متوسط – مرتفع)".

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

جدول (٤): تحليل التباين الأحادى بين أساليب التعلم المفضلة لدى مختلفى الذكاء الاجتماعى

أساليب التعلم المفضلة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
السمعى	بين المجموعات	٢١,٣٦	٢	١٠,٦٨	١,٠٥١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٧٩٨,٠٣	١٧٧	١٠,١٥		
	المجموع	**١٨١٩,٣٩**	**١٧٩**			
البصرى	بين المجموعات	١٧,٨١	٢	٨,٩٠	١,٣٦٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٥٥,١٨	١٧٧	٦,٥٢		
	المجموع	**١١٧٣**	**١٧٩**			
الفردى	بين المجموعات	٣,٦٧	٢	١,٨٣	٠,٢١٧	غير دالة
	داخل المجموعات	١٤٩٧,٣٢	١٧٧	٨,٤٥		
	المجموع	**١٥٠١**	**١٧٩**			
الجماعى	بين المجموعات	٨,٥١	٢	٤,٢٦	٠,٤٨٧	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥٤٧,١٢	١٧٧	٨,٧٤		
	المجموع	**١٥٥٥,٦٤**	**١٧٩**			
التحليلى	بين المجموعات	١٠,٤٣	٢	٥,١٧	٠,٥٤٠	غير دالة
	داخل المجموعات	١٦٩٤,٤٦	١٧٧	٩,٥٧		
	المجموع	**١٧٠٤,٨٠**	**١٧٩**			
الكلى	بين المجموعات	٢,٠٦	٢	١,٠٣	٠,١٢١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥٠٤,٨٥	١٧٧	٨,٥٠		
	المجموع	**١٥٠٦,٩١**	**١٧٩**			
الانفتاحى	بين المجموعات	٣,١٥	٢	١,٥٨	٠,٢٠٠	غير دالة
	داخل المجموعات	١٤٠٠,١٥	١٧٧	٧,٩١		
	المجموع	**١٤٠٣,٣١**	**١٧٩**			
الانغلاقى	بين المجموعات	١٢,٧٧	٢	٦,٣٨	٠,٩٧٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٥٩,٤٧	١٧٧	٦,٥٥		
	المجموع	**١١٧٢,٢٤**	**١٧٩**			
الانبساطى	بين المجموعات	٦,٦٦	٢	٣,٣٣	٠,٣٣٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٧٦٢,٥٣	١٧٧	٩,٩٥		
	المجموع	**١٧٦٩,٢٠**	**١٧٩**			
الانطوائى	بين المجموعات	١٢,٧٦	٢	٦,٣٨	٠,٦٢٠	غير دالة
	داخل المجموعات	١٨٢٢,٠١	١٧٧	١٠,٢٩		
	المجموع	**١٨٣٤,٧٧**	**١٧٩**			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً فى أساليب التعلم المفضلة العشر وفقاً

لنموذج ريد Reid بين متوسطات درجات الطلاب منخفضى ومتوسطى ومرتفعى الذكاء الاجتماعى بالمرحلة الجامعية، حيث كانت جميع قيم "ف" غير دالة عند مستوى (٠,٠١).

ويمكن تفسير هذه النتيجة التى تقضى بعدم وجود فروق فى أساليب التعلم العشرة المدروسة ترجع إلى اختلاف الذكاء الاجتماعى (مرتفع – متوسط – منخفض) لدى طلاب الجامعة فى ضوء أن نظام القبول بالجامعة يقوم على اختيار وانتقاء الطلاب مرتفعى التحصيل مما قد يجعلهم على قدر من التشابه فى الاستعدادات والقدرات والميول والاتجاهات نحو التعلم، فلعل ذلك يجعل الكيفية التى يتصرف بها المتعلمون في تفضيلهم لأساليب التعلم بدرجة متشابهة ومتقاربة بقدر الإمكان.

كما أن استخدام وسائل تكنولوجية متعددة للتعلم فى التدريس داخل قاعات 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 فروق فى أساليب التعلم العشرة لدى طلاب الجامعة متفاوتى الذكاء الاجتماعى.

وأخيراً توافق عينة الدراسة فى الثقافة والتنشئة الاجتماعية والعادات والتقاليد مما يعكس 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).

٢ – نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أنه "لا تختلف أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المرحلة الجامعية باختلاف التخصص (أدبى – علمى)".

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 (٥): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب تبعاً لنوع التخصص (أدبى – علمى) في أساليب التعلم المفضلة.

أساليب التعلم المفضلة	التخصص	ن	م	ع	D.F	قيمة "ت"	مستوى الدلالة الإحصائية
السمعى	أدبى	٨٦	٨,٦٣	٣,٢٢	١٧٨	-٠,٢٦٥	غير دالة
	علمى	٩٤	٨,٧٦	٣,١٦			
البصرى	أدبى	٨٦	٧,٩٥	٢,٥٨	١٧٨	٠,٦٠١	غير دالة
	علمى	٩٤	٧,٧٢	٢,٥٥			
الفردى	أدبى	٨٦	٨,٠٢	٢,٩٧	١٧٨	-٠,٥٣١	غير دالة
	علمى	٩٤	٨,٢٧	٢,٨٢			
الجماعى	أدبى	٨٦	٨,٠٨	٣,٠١	١٧٨	٠,١٦٠	غير دالة
	علمى	٩٤	٨,٠١	٢,٩٠			
التحليلى	أدبى	٨٦	٩,٤٧	٣,٢٣	١٧٨	٠,٠٤٢	غير دالة
	علمى	٩٤	٩,٤٥	٢,٩٦			

الكلى	أدبى	٨٦	٨,٦٧	٣,٠٢	١٧٨	٠,٨٦٩	غير دالة
	علمى	٩٤	٨,٢٩	٢,٧٨			
الانفتاحى	أدبى	٨٦	٨,٩٥	٢,٩٨	١٧٨	٠,٣٤٦	غير دالة
	علمى	٩٤	٨,٨٠	٢,٦٢			
الانغلاقى	أدبى	٨٦	٨,١٦	٢,٥٩	١٧٨	٠,٤٦٤-	غير دالة
	علمى	٩٤	٨,٣٤	٢,٥٣			
الانبساطى	أدبى	٨٦	٨,٧٤	٣,٣١	١٧٨	٠,٥٨٧	غير دالة
	علمى	٩٤	٨,٤٦	٢,٩٩			
الانطوائى	أدبى	٨٦	٩,٤٣	٣,٢٩	١٧٨	٠,١٦٥	غير دالة
	علمى	٩٤	٩,٣٥	٣,١٢			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب التخصصات الأدبية والتخصصات العلمية في أساليب التعلم المفضلة العشرة (السمعى، البصرى، الفردى، الجماعى، التحليلى، الكلى، الانفتاحى، الانغلاقى، الانبساطى، والانطوائى)، حيث كانت جميع قيم "ت" غير دالة عند مستوى (٠,٠١).

ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء أن الطلاب ذوى التخصصات الأدبية يكون كل اهتمامهم أثناء التعلم هو محاولة الوصول إلى أعلى تحصيل والظهور أفضل من الآخرين بغض النظر عن إتقان التعلم. فى حين أن الطلاب ذوى التخصصات العلمية يكون تركيزهم فى 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 عبد الوراث (٢٠٠٩)، ومحمود إبراهيم (٢٠١١) التي توصلت إلى عدم وجود فروق فى أساليب التعلم المفضلة بين طلاب التخصصات الأدبية والتخصصات العلمية. على حين تتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسات: وتكتر وهاتى (Wattkins & Hattie, 1981)، وتكتر (Wattkins, 1983)، بيجز (Biggs, 1985)، محمود عوض الله (١٩٨٦)، فاطمة فرير (١٩٩٦)، رمضان محمد وإبراهيم الصباطى (٢٠٠٢)، عادل حسين (٢٠٠٥)، أحمد عبد الرحمن والسيد الفضالى (٢٠٠٧)، بالابو (Pallapu,2007)، العمران (Alumran, 2008)، نصرة جلجل (٢٠٠٨)، إلهام وقاد (٢٠٠٩) التي أشارت إلى وجود فروق فى أساليب التعلم المفضلة بين طلاب التخصصات الأدبية والتخصصات العلمية، ومن خلال النتائج السابقة تتحقق صحة الفرض الثانى للدراسة بقبول الفرض الصفرى ورفض الفرض البديل.

٣ – نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أنه "لا تختلف أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المرحلة الجامعية باختلاف مكان الإقامة (قرية – مدينة)".

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 لمكان الإقامة (قرية – مدينة) في أساليب التعلم المفضلة.

أساليب التعلم المفضلة	مكان الإقامة	ن	م	ع	D.F	قيمة "ت"	مستوى الدلالة الإحصائية
السمعى	قرية	١٠١	٩,٣٢	٣,١٨	١٧٨	٣,٠٢٢	دالة ٠,٠٥
	مدينة	٧٩	٧,٩١	٣,٠٣			
البصرى	قرية	١٠١	٧,٩٧	٢,٥٣	١٧٨	٠,٨١١	غير دالة
	مدينة	٧٩	٧,٦٥	٢,٥٩			
الفردى	قرية	١٠١	٨,٥٠	٢,٩٨	١٧٨	١,٧٨٣	غير دالة
	مدينة	٧٩	٧,٧٣	٢,٧٣			
الجماعى	قرية	١٠١	٨,٤١	٢,٩٥	١٧٨	١,٩٢٦	غير دالة
	مدينة	٧٩	٧,٥٦	٢,٨٩			
التحليلى	قرية	١٠١	٩,٩٤	٣,٠٥	١٧٨	٢,٣٥٩	دالة ٠,٠٥
	مدينة	٧٩	٨,٨٦	٣,٠٣			
الكلى	قرية	١٠١	٨,٥٩	٢,٨٨	١٧٨	٠,٦٠٧	غير دالة
	مدينة	٧٩	٨,٣٢	٢,٩٣			
الانفتاحى	قرية	١٠١	٨,٩٩	٢,٧٩	١٧٨	٠,٦٠٧	غير دالة
	مدينة	٧٩	٨,٧٣	٢,٨١			
الانغلاقى	قرية	١٠١	٨,٦٦	٢,٥٩	١٧٨	٢,٤٥١	دالة ٠,٠٥
	مدينة	٧٩	٧,٧٣	٢,٤٣			
الانبساطى	قرية	١٠١	٨,٧٩	٣,١٦	١٧٨	٠,٩٢٦	غير دالة
	مدينة	٧٩	٨,٣٥	٣,١١			
الانطوائى	قرية	١٠١	٩,٨٨	٣,١٧	١٧٨	٢,٣٦٢	دالة ٠,٠٥
	مدينة	٧٩	٨,٧٥	٣,١٤			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب الجامعة أبناء القرى وأبناء المدن في أساليب التعلم المفضلة التالية (السمعى، التحليلى، الانغلاقى، والانطوائى) حيث كانت قيم "ت" المتعلقة بها دالة عند مستوى (٠,٠٥)، بينما لم توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب الجامعة أبناء القرى وأبناء المدن في أساليب التعلم المفضلة التالية (البصرى، الفردى، الجماعى، الكلى، الانفتاحى، والانبساطى) حيث كانت قيم "ت" المتعلقة بها غير دالة عند مستوى (٠,٠٥).

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن أسلوب التربية والتنشئة المتبع فى القرية يختلف عن أسلوب التربية والتنشئة المتبع فى المدينة فى تأثيره فى أساليب التعلم المفضلة التالية (السمعى، التحليلى، الانغلاقى، والانطوائى)، بيد أن أسلوب التربية والتنشئة المتبع فى القرية لا يشكل فرقاً لدى أسلوب التربية والتنشئة المتبع فى المدينة فى تأثيره فى أساليب التعلم المفضلة التالية (البصرى، الفردى، الجماعى، الكلى، الانفتاحى، والانبساطى). وبعد العودة للدراسات والبحوث السابقة المتوافرة لم تتناول أى دراسة – فى حدود اطلاع الباحثان – اختلاف الطلاب فى أساليب التعلم المفضلة باختلاف مكان إقامتهم (قرية – مدينة)، سوى دراسة مجدى مسيحة (٢٠٠٥) التي تتفق جزئياً مع نتائج الدراسة الحالية من حيث عدم

وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب المرحلة الثانوية في أساليب التعلم المفضلة ترجع للموقع الجغرافى، ومن ثم تعذر مقارنة نتيجة هذا الفرض بنتائج دراسات وبحوث سابقة أخرى، لذلك فهناك حاجة لإجراء دراسات تثرى هذا الموضوع.

٤ – نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على أنه "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب التعلم المفضلة (كمتغير مستقل) والتحصيل الأكاديمى (كمتغير تابع) لدى طلاب المرحلة الجامعية متفاوتى الذكاء الاجتماعى".

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

جدول (٧): يوضح معاملات الارتباط بين درجات التحصيل الأكاديمى ودرجاتهم فى أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المرحلة الجامعية متفاوتى الذكاء الاجتماعى

أساليب التعلم المفضلة	السمعى	البصرى	الفردى	الجماعى	التحليلى	الكلى	الانفتاحى	الانغلاقى	الانبساطى	الانطوائى	مستوى الدلالة الإحصائية
التحصيل الأكاديمى	٠,٦٨	٠,٥٥	٠,٦٦	٠,٧٤	٠,٨٨	٠,٨٠	٠,٨٤	٠,٦٥	٠,٩٩	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 الجامعية متفاوتى الذكاء الاجتماعى. حيث كانت معاملات الارتباط دالة موجبة في أساليب التعلم العشر.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن أساليب التعلم التى يفضلها طلاب الجامعة – عينة الدراسة – تساعدهم على التركيز فى تجهيز ومعالجة المعلومات وتذكر المهارات والمعلومات الأكاديمية الصعبة والجديدة، كما أن هذه الأساليب مؤثرة فى المواقف التعليمية داخل قاعات 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)، وعصام الطيب (٢٠١١) التى أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الأكاديمى وأساليب التعلم المفضلة لدى المتعلمين.

كما يفسر الباحثان 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) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الأكاديمى وأساليب التعلم.

ومن خلال النتائج السابقة تتحقق صحة الفرض الرابع للدراسة بقبول الفرض البديل ورفض الفرض الصفرى.

٥ – نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:

ينص فرض الدراسة على أنه: "يختلف الإسهام النسبى لأساليب التعلم المفضلة فى التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى لطلاب المرحلة الجامعية متفاوتى الذكاء الاجتماعى".

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً قام الباحثان بإجراء تحليل الانحدار المتعدد التدريجى بطريقة إضافة وحذف المتغيرات تدريجياً (Stepwise Regr -ession Analysis) حيث يقوم على إدخال المتغيرات (أساليب التعلم المفضلة) متغيراً متغيراً على أساس ارتباطها بالمتغير التابع (التحصيل الأكاديمى) 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 الانحدار المتعدد التدريجى للمتغيرات المستقلة (أساليب التعلم المفضلة) والمتغير التابع (التحصيل الأكاديمى)

المتغير المستقل	قيمة الثابت	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R^2	التغير فى مربع معامل الارتباط المتعدد R^2	معامل الانحدار العادى B	قيمة معامل بيتا	قيمة "T" لمعامل الانحدار	قيمة النسبة الفائية "F"	مستوى الدلالة الإحصائية
أسلوب التعلم الانبساطى	٠,١٠٥	٠,٩٩٤	٠,٩٩٨	٠,٩٩٨	٠,٩٨١	٠,٩٩٤	١٢٠,٦٦٧	١٤٥٦٠,٤٩٠	٠,٠٠٠

يتضح من نتائج تحليل الانحدار المتعدد فى الجدول السابق أن المتغير الذى أسهم فى تباين المتغير التابع (التحصيل الأكاديمى) هو أسلوب التعلم الانبساطى، حيث بلغت قيمة الارتباط المتعدد بين المتغيرين (R) مساوية لـ (٠,٩٩٤) وهو يمثل إسهام المتغير المستقل فى التحصيل الأكاديمى، وقد أحدث أسلوب التعلم الانبساطى تبايناً مقداره (R^2) وقيمته (٠,٩٩٨) وذلك بنسبة إسهام مقدارها (٨. ٩٩%) فى المتغير التابع (التحصيل الأكاديمى)، حيث بلغت قيمة النسبة الفائية (F) المحسوبة لتحديد دلالة الانحدار (١٤٥٦٠,٤٩٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوي أقل من (٠,٠١)، وكذلك بلغت قيمة النسبة التائية (T) المحسوبة لتحديد دلالة الانحدار (١٢٠,٦٦٧) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوي أقل من (٠,٠١)، مما يؤكد قوة الارتباط بين أسلوب التعلم الانبساطى والتحصيل الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الجامعية، ومن ثم يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى لديهم من خلا درجاتهم على أسلوب التعلم الانبساطى، وتكون صيغة المعادلة الانحدارية التنبؤية الدالة على التنبؤ كالتالى:

التحصيل الأكاديمى = ٠,١٠٥ + (٠,٩٨١) أسلوب التعلم الانبساطى

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

ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء تفاوت المتعلمين فى قدراتهم وإمكاناتهم وهو ما يسمى بالفروق الفردية هذا جعل طلاب عينة الدراسة الحالية يفضلون أسلوب التعلم الانبساطى عن غيره من الأساليب الأخرى أثناء التعلم.

وفى هذا الصدد يشير عصام الطيب (٢٠١١) إلى أن الأساليب التى يستخدمها الطلاب فى التعلم ويفضلونها تجعلهم أكثر مثابرة وإصراراً فى تعلمهم داخل الجامعة، وتزيد من دافعيتهم للتعلم، كما تجعلهم يديرون مواقف التعلم بشكل أكثر كفاءة وتأثيراً وفعالية (أساليب التعلم) وكل ذلك يساعد على زيادة التحصيل الأكاديمى لدى المتعلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات والبحوث التي أجريت في نطاق أساليب التعلم المفضلة وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمى بصفة عامة، ومنها دراسات: مينوتى (Minotti, 2005)، وانج وإكسيو (Wang & XU, 2005)، مصطفى أبوزيد (٢٠١٠)، بندر الشريف (٢٠١١)، وعصام الطيب (٢٠١١) التي أشارت إلى إمكانية التنبؤ بالإنجاز الأكاديمى من خلال تفضيلات أساليب التعلم.

أما عن باقى أساليب التعلم المفضلة التسع الأخرى (السمعى، البصرى، الفردى، الجماعى، التحليلى، الكلى، الانفتاحى، الانغلاقى، والانطوائى) فهم لا يشكلون تأثيراً دالاً فى التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى لدى أفراد عينة الدراسة، حيث بلغت قيم النسبة التائية (T) المحسوبة لتحديد دلالة الانحدار (– ٠,٥٤٧)، (–١,٣٩٠)،(–١,٢٠٣)،(– ١,٦١٠)، (١,٠٠٩)، (٠,٣٠٧)،(٠,٥١٨)،(– ١,١٠٤)،و(١,٢٠٠) على الترتيب وهذا معناه أن أساليب التعلم المفضلة التسعة السابق ذكرها لم تصل إلى حد الدلالة فى التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى.

ومن خلال النتائج السابقة تتحقق صحة الفرض الخامس للدراسة بقبول الفرض البديل ورفض الفرض الصفرى.

التوصيات والمقترحات:

(أ) التوصيات:

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

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

٢-الحاجة لزيادة وعى القائمين بالتدريس من أعضاء هيئة تدريس بالجامعات بإبراز الاختلافات فى الذكاء الاجتماعى بين الطلاب بالجامعة ومساعدتهم على فهمها.

٣-إعداد وبناء البرامج التربوية والتعليمية فى إطار ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية وفى ضوء التأثير الدال لأساليب التعلم على التحصيل الأكاديمى لدى طلاب الجامعة.

(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 الاجتماعى لدى طلاب المرحلة الجامعية.

٢-فعالية برنامج تدريبى لتنمية الذكاء الاجتماعى وأثره فى التحصيل الأكاديمى لدى طلاب الجامعة.

٣-أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين "دراسة عبر ثقافية".

المراجـــــع:

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: ٣٣-٨٥.

٢. **إبراهيم محمد المغازي (٢٠٠٣)**: الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالأصالة والتحصيل الدراسي لدي طالبات المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، المجلد ١، العدد ٣٢، ص: ١٣٧-١٨٢.

٣. **إبراهيم محمد المغازي (٢٠٠٥)**: مقياس الذكاء الاجتماعي بناؤه وخواصه السيكومترية، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، المجلد ١٥، العدد ١، ص: ٤٢-١٠٣.

٤. **أحمد عبد الرحمن عثمان، وعزت عبد الحميد حسن (٢٠٠٣)**: الذكاء الاجتماعي وعلاقته بكل من: الدافعية للتعلم، والخجل، والشجاعة والتحصيل الدراسي لدي طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد ٤٤، ص: ١٩٢-٢٦١.

٥. **أحمد عبد الرحمن عثمان، والسيد الفضالى عبد المطلب (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: ١٦٨-٢٠٩.

٦. **أحمد عبد المنعم الغول (١٩٩٣)**: الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي وعلاقتهما ببعض العوامل الوجدانية لدي المعلمين التربويين وغير التربويين وإنجاز طلابهم الأكاديمي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

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

٨. **إسماعيل عبد الرؤوف 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: ٥٠-٥٨.

٩. **السيد سعد حسين (٢٠١٠)**: المكونات العاملية للذكاء الاجتماعي في إطار نموذجي أبو حطب

وألبرشت المنبئة بالنجاح الدراسي لدى طلاب كليات التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالسويس، جامعة قناة السويس.

١٠.**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.

١١.**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: ١٩٨-٢٥٠.

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

١٣.**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.

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

١٥.**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: ٧٥-١١١.

١٦.**حسين حسن طاحون (٢٠٠٩)**: الذكاء الاجتماعى وعلاقته ببعض متغيرات السلوك الاجتماعى الإيجابى لدى طلاب الجامعة، مجلة دراسات عربية فى علم النفس، تصدرها: رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، المجلد ٨، العدد ٣، يوليو، ص: ٤٦٩-٥٣١.

١٧.**حسين عبد العزيز الدريني (١٩٨٤)**: الذكاء الاجتماعي وقياسه في البيئة العربية، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، قطر، العدد ٦٤، ص: ١٠٤-١١٠.

١٨.**خيرى المغازى عجاج (٢٠٠٧)**: تباين أساليب التعلم بتباين الاستراتيجيات ما وراء 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: ١٩٣-٢٥٦.

١٩.**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.

٢٠.**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:١-٢٢.

٢١.**سالم على الغرايبة، عدنان يوسف العتوم (٢٠١٢)**: فعالية برنامج تدريبى فى كشف العلاقة بين الذكاء الاجتماعى والانفعالى لدى طلبة الصف العاشر الأساسى، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد ١٣، العدد ١، مارس، ص: ٢٧١-٣٠٤.

٢٢.**سبيكة يوسف الخليفى (٢٠٠١)**: أساليب التعلم المفضلة وأبعاد الشخصية وعلاقتها بالتحصيل الدراسى لدى عينتين قطرية وإماراتية، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد ١٥، العدد ١، ص: ٦٢-١٠٩.

٢٣.**صلاح أحمد مراد، وأمين على سليمان (٢٠٠٥)**: الاختبارات والمقاييس فى العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها، الطبعة الثانية، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

٢٤.**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: ١-٧٩.

٢٥.**عبد المنعم عبدالله حسيب، ونبيلة عبد الرؤوف شراب (٢٠٠٨)**: العفو وعلاقته بالضبط الانتباهى والذكاء الاجتماعى لطلاب الجامعة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، تصدرها: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٨، العدد ٥٩، أبريل، ص: ١٣١-١٨١.

٢٦.**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: ٣٥٢-٤٥٢.

٢٧.**عمر عبد الرحيم نصر الله (٢٠٠٤)**: تدنى مستوى التحصيل والانجاز المدرسى أسبابه وعلاجه، عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

٢٨.**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: ١-٣٤.

٢٩.**فاطمة عبد السميع الدماطي (١٩٩١)**: الذكاء الاجتماعي وعلاقته بكفاءة التدريس لدي طلبة دور المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٣٠.**فوقية أحمد عبد الفتاح (٢٠٠٧)**: فاعلية برنامج فى تنمية الوعى بالتفكير وأثره على الذكاء الشخصى والاجتماعى لدى طلاب الدراسات العليا، المجلة المصرية للدراسات النفسية، تصدرها: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٧، العدد ٥٧، أكتوبر، ص: ٣٤٧-٤٢٧.

٣١.**فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٩٦)**: القدرات العقلية ط٥، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٢.**لطفى عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠٧)**: قياس أساليب التعلم، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية بشبين الكوم، جامعة المنوفية، السنة ٢٢، العدد ٢، ص: ١-٨.

٣٣.**مجدى ماهر مسيحة (٢٠٠٥)**: أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة التعليم الثانوى وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية (بحث ميدانى)، القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، مركز المعلومات والتوثيق ودعم القرار.

٣٤.**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: ٤٧١-٥٣٢.

٣٥.**محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٢)**: اختبار المهارات الاجتماعية (دليل الاختبار, كراسة التعليمات, وكراسة الأسئلة)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٦.**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: ٩-٦٢.

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

٣٨.**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: ٤-٦١.

٣٩.**مدحت ألطاف عباس (٢٠٠٦)**: فعالية برنامج إرشادى فى تنمية مهارات الذكاء الاجتماعى والمهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد ٢٠، العدد ٢، أكتوبر، ص: ٢٠٥-٢٥٩.

٤٠.**مصطفى حسيب أبو زيد (٢٠١٠)**: أثر التفاعل بين الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم المفضلة على الأداء الأكاديمى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فى ضوء متغيرى العمر والجنس، مجلة كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط، المجلد ٢٦، العدد ١، الجزء ٢، يناير، ص: ٣٢-١٦٦.

٤١.**منى سعيد أبو ناشى (٢٠٠٨)**: فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة على أساليب التعلم والتحصيل الدراسى لدى طالبات الصف الأول الثانوى، المجلة المصرية للدراسات النفسية، تصدرها: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٨، العدد ٦١، أكتوبر، ص: ٣٨٤-٤١٥.

٤٢.**نبيل عيد رجب الزهار (١٩٩٥)**: علم النفس

الاجتماعي المعاصر بين النظرية والتطبيق، طـ ٥، القاهرة: مكتبة عين شمس.

٤٣.**نجاة زكى موسى، ومديحة عثمان عبد الفضيل (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: ١٠٧-١٦٧.

٤٤.**نجدى ونيس حبشى (٢٠٠٤)**: مهارات التعلم الذاتى وعلاقتها بتفضيل أساليب التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدينة المنيا، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، المجلد ١٧، العدد ٤، ص: ٢٥١-٢٨٧.

٤٥.**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: ٣٢٩-٣٤٨.

٤٦.**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: ٢٦٥-٣٠١.

٤٧.**هبة على فرحات (٢٠٠٣)**: دراسة لبعض القدرات المرتبطة بالنجاح لدى طلاب كلية التعليم الصناعى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالسويس، جامعة قناة السويس.

٤٨.**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: ١٥٢-١٨٢.

٤٩.**وليد كمال القفاص (٢٠٠٩)**: تحسين التعليم بين تجويد المعالجات ومراعاة الاستعدادات، ط ١، المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

٥٠.**وليد كمال القفاص (٢٠١٠)**: أنثروبلوجيا التعلم، ط ١، المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

51. **Abd El Azem, F. E. (2009):** Prediction Value of Suez Faculty of Education Aptitude Test. Psycho - logical Studies, Vol.54, No.4, P.304. Paper Presented at Identity, Multiculturalism and Changing Societies: Challenges for Social Psychology in and About Asia, New Delhi, India, December 11 - 14.
52. **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.
53. **Biggs, J. (1985):** The Role of Meta Learning in Study Processes. British *Journal of Educational Psychology*, 55, 185 -212.
54. **Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C.**

361.

61. **Felder, R. & Spurlin, J. (2005):** Application reliability and validity of the index of learning styles, *International Journal of Engineering Education*, 21 (1), 103 - 112.
62. **Goleman, D. (2006):** Social Intelligence: The New Science of Social Relationships. *South African Journal of Psychology*, 36 (3), 663 - 665.
63. **Goleman, D. (2008):** A really Big Picture View of Social Intelligence. *Journal of Personality Assessment*. 90 (1), 102 - 104.
64. **Helman, T. (2006):** Assessing lear -ning style among students with and learning disabilities at distance - learning University. *Learning disability Quarterly*, Jan, 1 - 11.
65. **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.
66. **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.
67. **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.
68. **Millton, C. D. (1990):** Bridging the cultural gap: a study of Chinese students. learning style preferences, *RELC Journal*, 21 (1), 29 – 54.

(1998): Learning styles: Across sectional and longitudinal study in hig - her education, *Britch Journal of Educational Psychology*, 68, 427 - 441.

55. **Cassidy, S. (2004):** Learning style -s: An overview of theories, Models, and measures. *Educational Psychological*, 24 (4), 419 - 444.
56. **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.
57. **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.
58. **Davis, A. M. (1999):** Effects of gender, cognitive learning styles, and computer anxiety on students academic achievement and performance: A Preliminary Study. Ereic Database 1992 - 2003. No. ED 442475.
59. **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.
60. **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 -

vement and attitudes of first -year law students enrolled in a legal research and writing course. *Dissertaion Abstract Iiternational*. (63) 07 -A, 2478.

77. **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.
78. **Snyder, S. D. & Michael, W. B. (1983):** The Relation of Performance on Standardized Testes in Mathematics and Reading to Two Measures of Social Intelligence and One of Academic Self -Esteem for Two Samples of Primary School Children. *Educational and Psychological Measurement*, 43 (4), 1141 - 1148.
79. **Taylor, E. H. & Cadet, J. (1989):** Social Intelligence, A Neurological System. *Psychological Reports*, 64, 423 - 444.
80. **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).
81. **Villaverde, J., Godoy, D., and Amandi, A. (2006):** Learning styles recognition in e -learning environments with feed -forward neural net -works. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22, 197 - 206.
82. **Wang, Y. C. (2004):** An analysis for Learning style preferences and their relation to achievement among
69. **Millton, J. (2005):** Effects of Lear -ning style based homework prescription on the achievement and attitude of moddle school students, NASSP, Bulletin, 89 (6), 67 - 89.
70. **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 Edu -cation*, 70 (4), 1 - 12.
71. **Oliver, R. N. (1994):** A Correlational Study of Children's Social Intelligence, Social Influence, Academic Intelligence, and Academic Achievement. *Dissertaion Abstract Iiternational*, 55 (3), 467A.
72. **Pallapu, P. (2007):** Effects of visual and verbal learning style on learning. Institute for Learning Style Journal, 1, 34 - 39.
73. **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.
74. **Reid, J. (1995):** Learning styles in the ESL / EFL classroom. Boston: Heinle & Heinle.
75. **Riggio , R. E.; Messamer , J. & Throckmorton, B. (1991):** Social and Academic Intelligence: Conceptually Distinct but Overlapping Constructs. *Personalty. Indiviual. Differences*, 12 (7), 695 - 702.
76. **Russo, A. (2002):** Effect (s) of traditional versus learning -style instructional strategies on the achie -

online and traditional highereducation students, *Dissertaion Abstract Iiternational*. (65) 10 -A, 3770.

83. **Wang, Z. & XU, Y. (2005):** Learning styles academic self -concept and academic achievement, Chinees, *Journal of Clinical Psychology*, 13 (2), 203 - 205.
84. **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.
85. **Wattkins, D. (1983):** Assessing Tertiary Study Process. *Journal of Human Learning*, 2, 29 -37.
86. **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.

The Predicative Value of the Preferred Learning Style according to Reid's Model for Measuring the Academic achievement among Students of Different Social Intelligence Enrolled in the Preparatory Year at Jazan University

M. A. Maashi[1] - S. Yousef[2]
Faculty of Education, physoiology Department, ,Jazan University,KSA[1]
Faculty of Education, Special Education Department, Jazan University,KSA[2]

Abstract

The aim of the present study is to identify the differences between the preferred learning styles to which students of high, moderate and low social intelligence are exposed while studying in the preparatory year at Jazan University. The study also aims not only to determine the extent of differences between the preferred learning styles according to the academic field of the students and their places of residences, but also to identify the interrelationship between the preferred learning styles and the academic achievement of the students who are classified according to their level of social intelligence. Finally, the present study also aims to show the relative contribution of the preferred learning styles in the prediction of the academic achievement among students of variable social intelligence who are enrolled to study in the preparatory year at Jazan University in the academic year (1433 – 1434). 180 students were selected as a sample of the study: 86 students from the Humanities departments and 94 students from the Scientific departments; the average of the age of the students was 20.05 years with 0.66 as a correlative deviation. In applying Reid's model on the sample, the researchers have come out with the following results:

1. No significant statistical differences have been found between students of variable social intelligence who are exposed to the 10 types of the preferred learning styles while studying at the university level.
2. No significant statistical differences have been found between the preferred learning styles with respect to academic specialization.
3. Significant statistical differences have been found in the following learning styles and in accordance with the place of residence (auditory, analytical, intrapersonal and spatial) , while no significant statistical differences have been found in the remaining types of learning styles.
4. A significant and positive interrelationship has been found between the preferred learning style and academic achievement.
5. There is a possibility of predicting the amount of academic achievement via the preferred learning style.
6. The flexibly learning style is more effective in its prediction of academic achievement than the other types of learning styles.

Keywords: Predictive value, Reid's model, academic achievement, social intelligence.

ملحق (١): قائمة بأسماء السادة المحكمين ووظائفهم أثناء فترة التحكيم علي أداة الدراسة

م	الاســـــــم[١]	الدرجـــة العلمـــية
١	**أ.د/ سليمان محمد سليمان**	أستاذ القياس النفسى ورئيس قسم علم النفس التربوي كلية التربية – جامعة بني سويف.
٢	**أ.د/ سهير أنور محفوظ**	أستاذ علم النفس التربوي كلية التربية – جامعة عين شمس.
٣	**أ.د/ لطفي عبد الباسط إبراهيم**	أستاذ علم النفس التربوي ووكيل كلية التربيـــة بـــشبين الكوم لشئون الدراسات العليا والبحوث "سابقاً"– جامعة المنوفية.
٤	**أ.م.د / السيد أحمد صقر**	أستاذ علم النفس التربوي المساعد كلية التربية – جامعة كفر الشيخ.
٦	**أ.م. د/ حسام حسن حسن**	أستاذ علم النفس التربوى المساعد كلية التربية – جامعة جازان.
٧	**أ.م. د/ صالح عبد المقصود السواح**	أستاذ التربية الخاصة المساعد كلية التربية – جامعة جازان.
٥	**أ.م.د/ صلاح الدين عراقى**	أستاذ الصحة النفسية المساعد كلية التربية – جامعة بنها.
٨	**أ.د/ محمد السيد منصور**	أستاذ علم النفس التربوى المساعد كلية التربية – جامعة جازان.
٩	**أ.م. د/ محمد غازى الدسوقى**	أستاذ علم النفس التربوى المساعد كلية التربية – جامعة جازان.
١٠	**أ.م. د/ محمد كمال أبو الفتوح**	أستاذ التربية الخاصة المساعد كلية التربية – جامعة جازان.

[١] تم ترتيب الأسماء وفقاً للدرجة العلمية والترتيب الأبجدي.

ملحق (٢): مقياس أساليب التعلم المفضلة فى ضوء نموذج ريد Reid
لدى طلاب المرحلة الجامعية
(الصورة النهائية)

إعـــداد

الدكتور/ محمد بن على معشى الدكتور/ سُـــليمان عبد الواحـــد يوسُـــف

كلية التربية – جامعة جازان

- **بيانات عامة:**

اسم الطالب:..... **اسم الكلية:**..... **التخصص:**.....
المعدل التراكمى:..... **المستوى الدراسى:**..... **السن:**.....

- **تعليمات تطبيق المقياس:**

عزيزي الطالب:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

فيما يلي مجموعة من العبارات والمطلوب منك أن تقرأ هذه العبارات باهتمام وتحدد الاختيار المناسب أمام كل عبارة بوضع علامة (√) في الخانة المناسبة، فإذا كان مضمون العبارة ينطبق عليك فضع علامة (√) تحت خانة تنطبق، وإذا كان مضمون العبارة ينطبق عليك إلى حد ما فضع علامة (√) تحت خانة تنطبق إلى حد ما، وإذا كان مضمون العبارة لا ينطبق عليك فضع علامة (√) تحت خانة لا تنطبق.

رجاءً لا تضع أكثر من علامة (√) أمام العبارة الواحدة. ولاحظ أنه لا توجد استجابات صحيحة وأخـــرى خاطئة؛ فقط كن صادقاً في اختياراتك.

مع العلم بأن جميع استجاباتك سوف تكون سرية ولن يطّلع عليها أحد، ولن تستخدم إلا لأغراض البحـــث العلمي فقط.

والباحثان يشكران لك حسن تعاونك ومشاركتك.

م	العبـــــارات	دائماً	أحياناً	نادراً
١	أتذكر الموضوعات التي يناقشها الأستاذ بصوت مرتفع داخل قاعة الدراسة.			
٢	أتعلم بصورة أفضل من الأستاذ الذي يضع العديد من الرسومات التوضيحية على السبورة.			
٣	المذاكرة وحدي تساعدني على التركيز بشكل أفضل.			
٤	أتعلم بشكل أفضل عندما أدرس مع مجموعة من زملائي.			
٥	أميل إلى فهم تفاصيل الموضوع، وربما أكون غير مدرك لتركيب (بنية) الموضوع ككل.			
٦	أفضل فهم تركيب (بنية) الموضوع ككل، وربما أكون غير مدرك لتفاصيل الموضوع.			
٧	أشعر بالضيق حينما يُطلب مني وضع قائمة بالأعمال المطلوب قيامي بها.			
٨	عادة أقوم بعمل قائمة بالأعمال التي سوف أقوم بها.			
٩	لدى كثير من الأصدقاء والزملاء.			
١٠	أشعر بالملل عندما أجتمع مع عدد كبير من زملائي.			
١١	أتعلم بصورة أفضل حينما أستمع إلى شرح الموضوعات من زملائي.			
١٢	أقوم بكتابة النقاط الهامة عند قراءتي لموضوع الدرس.			
١٣	أتعلم بشكل أفضل عندما أدرس بمفردي.			
١٤	الدراسة مع أحد زملائي أكثر تشويقاً لدى من الدراسة وحدي.			
١٥	عندما أفهم أجزاء الدرس فإنني أفهم الدرس كله.			
١٦	عندما أفهم الدرس كله، فإنني أرى كيف أرتب أجزاءه.			
١٧	لا أشعر بالخجل عندما أغير رأيي.			
١٨	ألتزم بالخطط التي أضعها للأعمال التي سوف أقوم بها.			
١٩	لدى القدرة على تكوين أصدقاء بسهولة.			
٢٠	أتجنب مشاركة زملائي في المناسبات الاجتماعية (كأعياد الميلاد مثلاً).			
٢١	أحب أداء المهام التي تحتاج إلى استخدام الكلمات والألفاظ.			
٢٢	رؤيتي للأشكال والرسومات التوضيحية في موضوع الدرس تسهل عليّ فهمه.			
٢٣	أشعر أن التعلم مع مجموعة من زملائي مضيعة للوقت.			
٢٤	أستمتع بمذاكرة دروسي برفقة اثنين أو ثلاثة من زملائي.			
٢٥	عند حل المسائل الحسابية فإنني عادة أواصل عملي نحو الحلول خطوة بخطوة.			
٢٦	عند حل المسائل الحسابية فإنني أدرك الحلول الصحيحة ثم أصف خطوات الحل بعد ذلك.			
٢٧	أنا شخص أتصرف بتلقائية وحرية.			
٢٨	أشعر بعدم الارتياح حينما أعمل في بيئة غير منظمة.			
٢٩	أستمتع بالتحدث إلى الأشخاص الذين ألتقى بهم لأول مرة.			
٣٠	أشعر بالحرج عندما أتعامل مع أشخاص ألتقى بهم لأول مرة.			

٣١	عندما أفكر فيما فعلته بالأمس فأنا أركز التفكير على الكلام (الألفاظ).				
٣٢	أفضل اكتساب معلومات جديدة عن طريق الصور والخرائط.				
٣٣	أؤدي المهام التي أكلف بها بطريقة جيدة عندما أعمل بمفردي.				
٣٤	أشعر بالملل عندما أذاكر بمفردي.				
٣٥	عندما أكتب مقالة فإنني أفكر وأكتب أجزاء مختلفة من المقالة ثم أرتب هذه الأجزاء.				
٣٦	عندما أكتب مقالة فإنني أفكر وأكتب بداية المقالة وتتابع الأحداث مقدماً.				
٣٧	أنا لا أفضل التخطيط للأعمال التي سوف أقوم بها.				
٣٨	أستمتع بعمل واجباتي الدراسية المكلف بها في وقتها دون تأخير.				
٣٩	أحب أن أكون مرناً.				
٤٠	أميل إلى الصمت عندما أكون بين مجموعة كبيرة من زملائي.				
٤١	أستطيع فهم ما يقوله الناس بسهولة حتى وإن كنت لا أراهم (على التليفون مثلاً).				
٤٢	أتعلم بشكل أفضل عندما يكتب المعلم المعلومات على السبورة.				
٤٣	أشعر بالضيق وعدم الارتياح عندما أدرس مع زميل أو مع مجموعة من زملائي.				
٤٤	أؤدي المهام التي أكلف بها بطريقة جيدة عندما أعمل مع الآخرين.				
٤٥	أفضل تجزئة الأفكار العامة إلى نقاط صغيرة محددة.				
٤٦	أفضل الإجابات المختصرة على الإجابات المفصلة.				
٤٧	أفضل أن أصف نفسي بأنني غير متعصب (متفتح العقل).				
٤٨	أفضل الأشياء المحددة والمُحكمة.				
٤٩	أستطيع تذكر أسماء الناس بسهولة.				
٥٠	لا أشعر بالراحة النفسية عند تواجدي مع مجموعة من زملائي أثناء الدراسة.				
٥١	أتذكر وأفهم المعلومات التي أسمعها في الفصل أفضل من المعلومات التي أقرؤها.				
٥٢	أستطيع تذكر وفهم المعلومات بشكل أفضل عندما أقوم بكتابتها.				
٥٣	أتذكر المعلومات بصورة أفضل حينما أذاكرها وحدي.				
٥٤	أفضل الاستذكار مع زملائي في الفصل.				
٥٥	لا أفضل قراءة الأفكار الرئيسية لموضوع الدرس دون الاطلاع عل تفاصيله.				
٥٦	يمكنني إعادة صياغة ما يقوله الآخرون بسهولة.				
٥٧	أحب أن أكون متجدداً (غير محصور في نقطة واحدة).				
٥٨	أُكافح من أجل إتقان وضبط أعمالي.				
٥٩	أتناقش مع أساتذتي لمعرفة أكبر قدر من المعلومات والمعارف.				
٦٠	أعمل بصورة أفضل حينما أكون مستقلاً عن الآخرين.				

ملحق (٣): مقياس الذكاء الاجتماعى لدى طلاب المرحلة الجامعية
(الصورة النهائية)

إعـــداد

الدكتور/ محمد بن على معشى الدكتور/ سُـــليمان عبد الواحـــد يوسُـــف

كلية التربية – جامعة جازان

- **بيانات عامة:**

اسم الطالب:..... **اسم الكلية:**..... **التخصص:**.....
المعدل التراكمى:..... **المستوى الدراسى:**..... **السن:**.....

- **تعليمات تطبيق المقياس:**

عزيزي الطالب:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

فيما يلي مجموعة من العبارات التى يمكن أن تشعر بها فى مواقف الحياة اليومية، والمطلوب منك أن تقرأ هـــذه العبارات وتحدد الاختيار المناسب أمام كل عبارة بوضع علامة (√) في الخانة المناسبة، فإذا كـــان مـــضمون العبارة ينطبق عليك بشكل كبير فضع علامة (√) تحت خانة دائماً، وإذا كان مضمون العبارة ينطبق عليـــك بشكل متوسط فضع علامة (√) تحت خانة أحياناً، وإذا كان مضمون العبارة ينطبق عليك بشكل قليل فضع علامة (√) تحت خانة نادراً.

رجاءً لا تضع أكثر من علامة (√) أمام العبارة الواحدة. ولاحظ أنه لا توجد استجابات صحيحة وأخـــرى خاطئة؛ فقط كن صادقاً في اختياراتك.

مع العلم بأن جميع استجاباتك سوف تكون سرية ولن يطّلع عليها أحد، ولن تستخدم إلا لأغراض البحـــث العلمي فقط.

والباحثان يشكران لك حسن تعاونك ومشاركتك.

م	العبـــــــارات	دائماً	أحياناً	نادراً
١	أستطيع استنباط ما يفكر فيه زملائى.			
٢	لدى القدرة على إقناع الآخرين.			
٣	يمكننى جعل المناخ الاجتماعى جيداً أثناء وجودى مع أصدقائى.			
٤	أستطيع تحفيز زملائى ليقوموا بأفضل أداء.			
٥	أصمت إذا ما سمعت نكتة تستحق الضحك.			
٦	لا أضحك بصوت عالٍ فى مواقف لا تستدعى الضحك.			
٧	أتجنب التصرفات الاجتماعية غير اللائقة.			
٨	لا أتحدث عن نفسى كثيراً.			
٩	أفضل الأماكن التى بها تجمعات.			
١٠	أشارك زملائى الآخرين فى الأنشطة الجامعية.			
١١	زملائى يستشيرونى ويطلبون نصيحتى فى كثير من الأمور.			
١٢	لا أفتعل المشاكل مع زملائى فى القاعة الدراسية وخارجها.			
١٣	لا أخشى مواجهة الآخرين.			
١٤	لدى صداقة قوية مع كثير من زملائى.			
١٥	أتفهم أحاسيس الآخرين وأستجيب لمشاعرهم.			
١٦	عندما يقابل زملائى مشكلة أقدم لهم الحلول والبدائل لحلها.			
١٧	أفهم ما بداخل أصدقائى من مشاعر وأحاسيس.			
١٨	لدى القدرة على التعامل مع الآخرين بنجاح.			
١٩	أحب أن أعرف آراء الآخرين فيَ وأضعها فى اعتبارى.			
٢٠	أستمتع بوجودى مع زملائى أكثر من جلوسى وحيداً.			
٢١	أتحدث بثقة أمام أساتذتى وزملائى فى الاحتفالات والمناسبات.			
٢٢	أستطيع التأثير فى الآخرين.			
٢٣	أحب المشاركة فى الأعمال التعاونية.			
٢٤	أفضل قضاء وقت فراغى مع مجموعة من أصدقائى.			
٢٥	أفضل أن أكون قائداً لمجموعة من زملائى.			
٢٦	أعطى إرشادات ونصائح لزملائى الذين لديهم مشكلات تواجههم.			

٢٧	أحب حضور المناسبات الاجتماعية.			
٢٨	أستطيع التعامل مع الناس بسهولة ويسر.			
٢٩	أحب المشاركة فى الألعاب الجماعية.			
٣٠	أفضل المناقشات الجماعية عن الأحاديث الفردية.			
٣١	أبدى تعاطفاً واهتماماً بالآخرين.			
٣٢	أستطيع التعبير عن مشاعرى وأفكارى.			
٣٣	لدى القدرة على تكوين أصدقاء بسهولة.			
٣٤	أستطيع التحكم فى مشاعرى وإدارتها وضبطها.			
٣٥	لدى القدرة على التفاوض.			
٣٦	لدى القدرة على اختيار أنسب الأوقات للتحدث فى موضوع ما.			
٣٧	أستمتع بالتعامل مع الناس.			
٣٨	أستمتع بتعليم الآخرين.			
٣٩	يطلب منى أصدقائى التدخل لحل مشاكلهم.			
٤٠	أحب الذهاب للنوادى الاجتماعية والتجمعات.			