جامعة القدس

عمادة الدّراسات العليا

التّمكّن اللّغويّ لدى طلبة الصّف العاشر في مديريّة تربية بيت لحم وعلاقته بالذّكاء الاجتماعيّ لديهم

سنابل جمال محمد أبو عليا

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1445هـ/ 2024م

التّمكّن اللّغويّ لدى طلبة الصّف العاشر في مديريّة تربية بيت لحم وعلاقته بالذّكاء الاجتماعيّ لديهم

إعداد

سنابل جمال محمد أبو عليا

بكالوريوس آداب لغة عربية – جامعة بيت لحم– فلسطين

المشرف: أ. د. عفيف زيدان

قُدّمت هذه الدراسة استكمالًا لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب التّدريس العامّة/ برنامج أساليب التدريس/عمادة الدّراسات العليا/ جامعة القدس

1445هـ /2024م

جامعة القدس
عمادة الدّراسات العليا
برنامج أساليب التّدريس

إجازة الرّسالة

التّمكّن اللّغويّ لدى طلبة الصّف العاشر في مديريّة تربية بيت لحم وعلاقته بالذّكاء الاجتماعيّ لديهم

إعداد الطالبة: سنابل جمال محمد أبو عليا

الرّقم الجامعي: 22110118

المشرف: أ. د عفيف حافظ زيدان

نوقشت هذه الرّسالة وأُجيزت بتاريخ: 4 / 1 / 2024 من قبل أعضاء لجنة المناقشة المُدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1. رئيس لجنة المناقشة: أ. د عفيف حافظ زيدان — التّوقيع
2. ممتحنا داخليا: د. إبراهيم محمد عرمان — التّوقيع
3. ممتحنا خارجيا: د. هبة ابراهيم بركات — التّوقيع

القدس – فلسطين

1445هـ/ 2024م

الإهداء

قال تعالى: " يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات"

أُهدي ثمرة جهدي ونجاحي المتواضعة إلى من كلّله الله بالهَيبة والوَقار، إلى من علّمني العطاء دون انتظار، إلى مَن أحمِلُ اسمه بكل افتخار أبي العزيز.

إلى معنى الحُب ورمز الحنان، إلى مَن كان دعائها سر نجاحي وتوفيقي، أمي الغالية رحمها الله.

إلى من كانوا بجانبي ودعموني بكل المراحل التي مضت، أخي محمد وأخواتي العزيزات أماني، إسلام، إسراء، ولجين.

إلى شريك حياتي، وداعمي لتحقيق طموحي، إلى من منحني القوة والعزيمة عزيزي أنس.

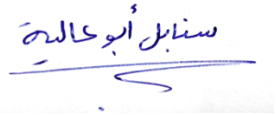
إلى كل من علّمني حرفًا أساتذتي الكرام جزاكم الله كل خير.

الباحثة

سنابل جمال أبو عليا

إقرار

أقرّ أنا مُعِدة الرّسالة أنّها قُدّمت لجامعة القدس، لنيل درجة الماجستير، وأنّها كانت نتيجة أبحاثي الخاصّة، باستثناء ما أُشير إليه حيثما ورد، وأنّ هذه الرّسالة أو أي جزءٍ منها، لم يُقدّم لنيل أيّة درجة عُليا لأيّة جامعة، أو معهد آخر.

التّوقيع: 

الاسم: سنابل جمال محمد أبو عليا

التّاريخ: 4 / 1 / 2024م

شكر عرفان

الحمد لله حمدًا يليق بوجهه الكريم، وعظيم سلطانه القديم، والصلاة والسلام على المبعوث رحمةً للعالمين، وعلى آله وصحبه أجمعين.

أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى الأستاذ الدكتور عفيف زيدان لتفضله بقبول الإشراف على هذه الدراسة، ولتوجيهاته السديدة، ونصحائه المفيدة، والشكر موصول لكل من ساعدني وساندني في مسيرتي التعليمية وأخص بالذكر الدكتورة إيناس ناصر، والدكتور محسن عدس لما بذلوه من جهد خلال هذه المرحلة الدراسية.

كما أتقدم بوافر الشكر والعرفان لعضوي لجنة المناقشة الدكتور ابراهيم عرمان والدكتوره هبة بركات لتفضّلهما بقبول مناقشة هذه الدراسة وإثرائها بالتوجيهات اللازمة.

كما أشكر السّادة محكّمي أداتي الدراسة، جعل الله جهودكم في ميزان حسناتكم.

الباحثة سنابل جمال محمد أبو عليا

الملخّص

هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم وعلاقته بالذكاء الاجتماعي لديهم،اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي منهجًا لدراستها، وتكون مجتمع الدراسة من (3653) طالبًا وطالبة من طلبة الصف العاشر في مديرية تربية بيت لحم، في حين تم اختيار عينة عنقودية تكونت من (242) طالبًا وطالبة من طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم أي ما نسبته (6%) تقريبًا من مجتمع الدراسة للعام الدراسي (2023–2024)، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء أداتين وهما عبارة عن اختبار لقياس التمكن اللغوي، واستبانة خيارات لقياس الذكاء الاجتماعي، وتم التحقق من صدقهما وثباتهما، اذ بلغ معامل ثبات اختبار التمكن اللغوي (0.867)، وبلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا للذكاء الاجتماعي (0.91).

وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم بلغت (44%), وبمتوسط حسابي (10.93) من العلامة القصوى (25). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم تعزى إلى متغير نوع المدرسة (حكومة، خاصة) لصالح طلبة المدارس الخاصة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم، تعزى إلى متغير المعدّل الدّراسيّ العام في الصّف التّاسع ولصالح المعدل أعلى من (85).

أما فيما يتعلق بالذكاء الاجتماعي، بينت الدراسة أن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم (65%), وبمتوسط حسابي (15.69) من الدرجة الكلية (25) ، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم، تعزى إلى متغير الجنس، كما أظهرت أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات مستوى الذكاء

الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم، تعزى إلى متغير نوع المدرسة، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســتوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوســطات مســتوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصـف العاشـر في محافظة بيت لحم، تعزى إلى متغير المعدّل الدّراسـيّ العام في الصّف التّاسع.

وبينت الدراســـة وجود علاقة ايجابية طردية بين درجات التمكن اللغوي ودرجات الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم أي أنه كلما زاد التمكن اللغوي زاد مستوى الذكاء الاجتماعي.

وبناء عليه: توصـــي الباحثة بالتركيز على تنمية مهارات التمكن اللغوي والذكاء الاجتماعي عند الطلبة، وتحديد الاحتياجات والمتطلبات اللازمة، وإجراء المزيد من الدراسات على صفوف أخرى ومتغيرات مختلفة عما تناولته الدراســة الحالية، بالإضــافة إلى إثراء مادة اللغة العربية بأنشــطة وخبرات تعمل على زيادة التمكن اللغوي وتنمية الذكاء الاجتماعي عند الطلبة.

Linguistic Mastery and its Relationship Social Intelligence Among 10th Grade Students in Bethlehem Governorate

Prepared by: Sanabel J. Abu Alia

Supervised by: Prof. Afif H. Zeidan

Abstract:

This study aimed to identify the linguistic mastery of tenth grade students in Bethlehem Governorate and its relationship to their social intelligence, in light of gender variables, school type, and general academic average in the ninth grade, the researcher adopted the correlational descriptive approach as a method for her study, and the study population consisted of (3653) tenth grade students in the Bethlehem Education Directorate, while a cluster sample was selected consisting of (242) male and female students from the tenth grade in Bethlehem Governorate. Approximately (6%) of the study population for the academic year (2023-2024), and for achieve the objectives of the study, the researcher built two tools, which are a test to measure language proficiency, and a questionnaire of options to measure social intelligence, and their validity and stability were verified before starting to apply the study.

The results of the study showed that the degree of language proficiency among tenth grade students in Bethlehem governorate reached (44%), and the results showed that there were no statistically significant differences at the level of significance (0.05≥α) between the average level of language proficiency among tenth grade students in Bethlehem governorate attributed to the gender variable (male, female), and the results showed that there were statistically significant differences at the significance level (0.05≥α) between the average level of language proficiency among tenth grade students in the governorate of Bethlehem is attributed to the variable of the type of school (government, private) in favor of private school students, and the presence of significant differences. There were statistically significant differences at the significance level (0.05 ≥α) between the average level of language proficiency among tenth grade students in Bethlehem governorate, due to the variable of the general academic average in the ninth grade and in favor of the average above 85.

As for social intelligence, the study showed that the level of social intelligence among tenth grade students in Bethlehem governorate (65%), and the results showed that there were no statistically significant differences at the level of significance (0.05≥α) between the average level of social intelligence among tenth grade students in Bethlehem governorate, attributed to the gender variable, and also showed that there were no statistically significant differences at the level of significance (0.05≥α) between the averages of the level of social intelligence among tenth grade students in Bethlehem Governorate, attributable to the variable of the type of school,

In addition, there were no statistically significant differences at the significance level ($0.05 \geq \alpha$) between the average level of social intelligence among tenth grade students in Bethlehem Governorate, attributed to the general academic average variable in the ninth grade.

The study showed a positive relationship between the degrees of language proficiency and the degrees of social intelligence among tenth grade students in Bethlehem Governorate, meaning that the greater the linguistic proficiency, the higher the level of social intelligence.

Based on the previous results, the researcher recommends focusing on developing students' language proficiency and social intelligence skills, identifying the necessary needs and requirements, conducting more studies on other grades and variables different from what the current study addressed, in addition to enriching the Arabic language with activities and experiences that increase language proficiency and develop social intelligence among students.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1 . 1 المقدمة

1 . 2 مشكلة الدراسة

1 . 3 أسئلة الدراسة

1 . 4 فرضيات الدراسة

1 . 5 أهداف الدراسة

1 . 6 أهمية الدراسة

1 . 7 حدود الدراسة

1 . 8 مصطلحات الدراسة

الفصل الأوّل

خلفية الدّراسة وأهميّتها

1.1 المقدمة

تعد اللغة العربية أسمى اللغات وأعلاها شأنًا، فقد ميزها الله عز وجل بأن اصطفاها لتكون لغة القرآن الكريم، حيث قال:" إنّا أنزلناهُ قرآنًا عربيًّا لعلّكم تعقلون" (سورة يوسف، آية2).

تعتبر اللغة من أبرز وأهم الظواهر التي حظيت باهتمام الباحثين والمفكرين والعلماء منذ أقدم الأزمنة والعصور، فهي الأساس الذي يعتمد عليه الفرد في كسب المهارات والمعلومات والاتجاهات التي تساعده وتعينه على التواصل مع من حوله، والاتصال ببيئته والتفاعل معها، حيث تربطه بالأمة التي ينتمي إليها وتجعله يرتبط بتراثها الفكري والديني والثقافي والحضاري (العامرية، 1994)، فاللغة عبارة عن الألفاظ التي تدل على المعاني كما جاء في لسان العرب لابن منظور وهي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم (ابن منظور، 2000).

تاريخيًا، كانت اللغة محط اهتمام ودراسة للباحثين والمفكرين على مر العصور، حيث استكشفوا نشأتها وتطورها. تمثل اللغة جوهرية في حياة الإنسان، حيث تساهم في تبادل الخبرات وتوارث التراث الثقافي، بالإضافة إلى أن الدراسات اللغوية حظيت بانتباه الفلاسفة والعلماء، وأصبحت اللغة العربية كونها لغة العروبة والإسلام محورية في نقل المعرفة والثقافة، حيث تأثرت بألفاظ من مختلف اللغات مع تطورها وازدهارها (إبراهيم،2004). إن اللغة العربية تحمل أهمية خاصة وشاملة في العديد من الجوانب الحياتية، حيث تعد أحد أعظم التراث اللغوي والثقافي في العالم ومن الأمور التي تبرز أهميتها اللغة الدينية، حيث تعتبر اللغة العربية لغة القرآن الكريم وهذا يمنحها أهمية دينية خاصة إذ يفهم المسلمون معاني وأوامر دينهم

من خلال فهم هذه اللغة، بالإضافة إلى اللغة الأدبية، حيث تتميز اللغة العربية بأنها بلغة الأدب والشعر وتاريخها العريق يحمل إرثًا غنيًا من الأعمال الأدبية والفلسفية التي أثرت في الثقافة العالمية، فضلًا عن أنها لغة تاريخية حيث تعكس تاريخًا طويلًا من التطور، وتستند العديد من اللغات والثقافات الأخرى إلى العربية في مفرداتها وتأثيراتها، بالإضافة إلى اللغة في ميدان العلم والتكنولوجيا فتزداد أهمية اللغة العربية في مجالات العلم والتكنولوجيا حيث يتم توظيفها في البحث العلمي وتوجيه المعرفة الحديثة، فاللغة العربية تمثل ركيزة أساسية للهوية الثقافية والدينية وتسهم في تبادل الأفكار والتواصل على الصعيدين المحلي والعالمي.

إن اللغة تشكل أساس النظام الاجتماعي للإنسان، حيث تعد دوهرًا للتراث الديني والقانوني والأخلاقي، ويظهر اهتمام مشترك بين علم النفس وعلم اللغة، وقد ظهر مجال حديث يسمى "علم النفس اللغوي" (العتوم، 2004).

تعتبر اللغة العربية لغة الإحساس والعقل، فهي اللغة الأساسية للتواصل بين العلماء والفقهاء، وهي آداة لصناعة المعرفة والإنجاز الفكري، بالإضافة إلى أنها لغة التواصل بين الماضي والحاضر والمستقبل وجوهر الثقافة العربية وهويتها بأبعادها الثلاثة الوطنية، القومية، والدينية (دهمان، 2006)، ولتحسين تعلم قواعد اللغة العربية، يجب تنويع أساليب التدريس وتسليط الضوء على دور المتعلم بشكل إيجابي، مشجعًا إياه على المشاركة الفعّالة، ويعتمد نجاح العملية التعليمية على المعلم الذي يجب عليه أن يتبنى أسلوبًا يتفاعل مع تقنيات التدريس الحديثة ويتفهم احتياجات الطلبة (عمّار، 2002).

إن من أبرز الجوانب الاجتماعية التي أثرت في فكر الإنسان هي اللغة، فهمي سمة الإنسانية لذلك ينبغي أن تخدم أهداف الإنسان وأغراضه الحقيقية، حيث يرتبط تقدم الإنسان بتطور لغته وتقدمها، بالإضافة إلى أنها من أهم الجوانب الحضارية في المجتمع حيث من خلالها يحافظ الإنسان على حضارته وتراثه الذي يميزه عن باقي الشعوب والأمم، اللغة تمكن الإنسان من التواصل مع الآخرين في أزمان وأماكن بعيدة، حيث يمكنه أن يقرأ عن حياتهم ويتطلع على أخبارهم، فمن الواجب الحفاظ على اللغة من خلال الدراية بقواعدها التي تشكل أساسًا لصون بنية الكلمات (الديلمي والوائلي، 2005).

تعد قواعد اللغة العربية أحد التحديات التي يواجهها الطلاب، حيث يظهر الضعف في فهم وتطبيق هذه القواعد، يعزى هذا الضعف إلى عدة عوامل، منها البيئة التعليمية، وقلة التركيز على تدريب الطلاب على الجوانب الأساسية للغة. يتطلب تحسين مستوى الطلاب في هذا المجال تفعيل أساليب تدريس مبتكرة وتشجيع على الممارسة الدائمة لتحقيق تقدم يعكس فهمًا أعمق لقواعد اللغة العربية.

فالتمكن من اللغة العربية يعني اتقان مهارات اللغة الأساسية، وهي القراءة، الكتابة، النطق، الاستماع، وهي المقوم الأساسي في بناء شخصية الطالب حيث يعبر من خلالها عن ميوله واتجاهاته واحتياجاته ولما لها من أهمية كبيرة في فهم المواد الدراسية الأخرى، فعندما يتقن الفرد اللغة العربية فإنه يتحقق فهم واتقان للمواد الدراسية الأخرى، أي أنها تؤثر تأثيرًا مباشرًا على تعلم باقي المواد الدراسية، فضلًا عن أنها في تطور ونمو دائم، إذ لا يتوقف الفرد لاكتسابه للغة فهي توظف في جميع المواقف الحياتية التي يمر بها.

تكمن وتتلخص أهمية اللغة في أنها آداة للتعبير عن حاجات الفرد والتواصل والتفاهم مع الآخرين، فصغار السن يعبرون عن احتياجاتهم في البداية بالصراخ أو بأصوات معينة ومن ثم تتطور لغتهم شيئًا فشيئًا لتصبح كلمات ومن ثم عبارات وجمل متكاملة، وهذا ما يتوافق مع تعريف اللغة لابن جني حيث قال إن اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم (ابن جني، 1987). بالإضافة إلى أن اللغة العربية لغة القرآن الكريم فهي لغة مقدسة. واللغة هي ظاهرة فكرية لها وجهان الأول داخلي وهو الفكر، أما الثاني خارجي وهو اللغة، فاللغة تلي الفكر (عصر، 2000). إن اللغة هدفها الأساسي تلبية احتياجات الأفراد وتنظيم المجتمعات الإنسانية فتطور الفرد ومجتمعه مرتبطًا ارتباطًا وثيقًا بتطور لغته ونموها. اللغة وسيلة للتربية ولها هدف سامي وعظيم في تربية الأجيال وإعدادها إعدادًا يتلاءم مع الظروف الحياتية وتطورها، فمن خلالها نهذب الفرد ونجعله أكثر نضجًا ونصله بمعتقده وتراثه (الدراويش، 1993).

إن اللغة العربية تحمل في طياتها صعوبات كثيرة، فهي تختلف عن باقي لغات العالم بأنها تحتاج إلى عناية فائقة لفهم قواعدها، بالإضافة إلى أنها تحتاج إلى معلم بارع لإيصال المعلومات للطلبة بيسر وسهولة، فهي لغة متشعبة تحوي عدة علوم منها علم النحو، البلاغة، الدلالة.

1 . 2 مشكلة الدّراسة

من خلال ملاحظة الباحثة لتفشي اللغة العامية وندرة استخدام الفصحى وتهميشها في عملية الاتصال والتواصل في المجتمع عامة وفي المدارس خاصة، فقد لاحظت أن هناك خلل في التمكن اللغوي عند الطلبة، فالطلبة اليوم يعانون من ضعف عام في اللغة العربية، حيث أنهم لا يستطيعون استخدام اللغة الفصيحة استخدامًا صحيحًا بل وإنه لا يقتصر ذلك الضعف على اللغة الفصيحة بل في علوم اللغة العربية الأخرى، كالنحو، البلاغة، والدلالة، إن من إحدى الصعوبات التي تكمن في التعقيد البنيوي للغة العربية حيت تحتوي على نظام قواعد دقيق ومعقد، ولاحظت الباحثة أن الطلاب يجدون صعوبة في تطبيق هذه القواعد بشكل صحيح مما يؤثر على قدرتهم على التعبير بوضوح. إن القواعد النحوية والصرفية تشكل تحديًا إضافيًا حيث يحتاج الطلاب إلى فهم تراكيب الجمل واستخدام الأفعال والأسماء بشكل سليم.

ومن خلال اطلاع الباحثة على مستوى أداء الطلبة في اللغة العربية مع التركيز على القواعد العربية، لاحظت الباحثة أن الطلبة يدرسون القواعد ويحفظونها، على أنها معلومات تحشى في الأذهان، وأنهم عاجزون عن توظيفها واستخدامها من حيث المعنى والمبنى، وهذا الأمر لا يتوافق مع الهدف الرئيس لتعلم اللغة العربية فأصبحت هذه المشكلة تؤرق المعلمين وذوي الاختصاص وأهالي الطلبة أيضًا.

إن معظم الدراسات التي اطلعت عليها الباحثة تشير إلى وجود ضعف حقيقي في التمكن اللغوي لدى الطلبة، وأن ذلك يعود لعدة عوامل، أهمها انتشار اللهجات المحلية وتهميش اللغة العربية الفصيحة، بالإضافة إلى عدم وجود المعلم ذي الكفاءة في تعليم اللغة العربية بطريقة ناجعة.

لذلك جاءت هذه الدراسة للوقوف على **التّمكّن اللّغويّ لدى طلبة الصّف العاشر في مديريّة تربية بيت لحم وعلاقته بالذّكاء الاجتماعيّ لديهم.**

1 . 3 أسئلة الدراسة

السؤال الأول: ما مستوى التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم؟

السؤال الثاني: هل يختلف مستوى التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم باختلاف (الجنس، نوع المدرسة، المعدّل الدّراسي العام في الصف التاسع)؟

السؤال الثالث: ما مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم؟

السؤال الرابع: هل يختلف مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم باختلاف (الجنس، نوع المدرسة، المعدّل الدّراسي العام في الصف التاسع)؟

السؤال الخامس: ما العلاقة الارتباطية بين التمكن اللغوي والذكاء الاجتماعي عند طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم؟

1 . 4 فرضيات الدراسة

قامت الباحثة بتحويل الاسئلة الثاني والرابع والخامس ألى فرضيات صفرية كما ياتي:

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير نوع المدرسة.

الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير المعدّل الدّراسي العام في الصف التاسع.

الفرضية الصفرية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم في تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الصفرية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير نوع المدرسة.

الفرضية الصفرية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير المعدّل الدّراسي العام في الصف التاسع.

الفرضية الصفرية السابعة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات التمكن اللغوي ودرجات الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم.

1 . 5 أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

- التعرف إلى درجة التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم.
- التعرف إلى دور بعض المتغيرات (جنس الطالب، نوع المدرسة، المعدل الدراسي العالم في الصف التاسع) في درجة التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم.
- التعرف إلى مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم.
- التعرف إلى دور بعض المتغيرات (جنس الطالب، نوع المدرسة، المعدل الدراسي العام في الصف التاسع) في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم.
- التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم وذكاءهم الاجتماعي.

1 . 6 أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال ما يأتي:

- إلقاء الضوء على التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم.
- قد يستفيد منها المعلمون والمشرفون وذوي الاختصاص في التعرف أكثر على مستوى التمكن اللغوي والذكاء الاجتماعي عند الطلبة، وتحديد الاحتياجات والمتطلبات اللازمة لتنميتهما.
- قد يستفيد منها مصممو المنهاج بإثراء مادة اللغة العربية بأنشطة وخبرات تعمل على زيادة التمكن اللغوي وتنمية الذكاء الاجتماعي عند الطلبة.

1 . 7 حدود الدراسة

- **المحدد البشري:** طلبة الصف العاشر.
- **المحدد المكاني:** المدارس الحكومية والخاصة في محافظة بيت لحم.
- **المحدد الزماني:** الفصل الأول من العام الدراسي 2024/2023.

1 . 8 مصطلحات الدراسة

التمكن اللغوي: هو مستوى اتقان الطلبة لأساسيات اللغة العربية في مجال النحو والبلاغة والدلالة.

طلبة الصف العاشر: هم طلبة مرحلة التعليم الأساسية التي تتراوح أعمارهم بين (15–16سنة) وأتموا تسع سنوات دراسية من التعليم الأساسي والمصنفين بالمرحلة الأساسية العليا، حسب أنظمة وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين.

محافظة بيت لحم: هي واحدة من المحافظات الستة عشر التابعة للسلطة الوطنية الفلسطينية، مركزها مدينة بيت لحم، تقع في جنوب الضفة الغربية، ويقدر عدد سكانها بحسب جهاز الإحصاء المركزي 176235 نسمة.

الذكاء : كما عرفه المعجم الوسيط بأنه القدرة على التحليل والتركيب والاختيار والتمييز، بالإضافة إلى القدرة على التكيف مع المواقف المختلفة (أنيس وآخرون، 2004).

الذكاء الاجتماعي: نوع من أنواع الذكاءات المتعددة الذي يستخدم في تعامل الفرد وإدارة علاقاته مع الآخرين وفهم مشاعرهم في المواقف الاجتماعية المختلفة، وهذا يؤدي إلى التوافق الاجتماعي ونجاح الفرد في حياته (جاسم، 2012).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

2.2 الدراسات السابقة

أولًا: الدراسات المتعلقة بالتمكن اللغوي

ثانيًا: الدراسات المتعلقة بالذكاء الاجتماعي

3.2 التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني:

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 المحور الأول: التمكن اللغوي

إن الغاية الأساسية من تعليم اللغة العربية وقواعدها تكمن في استخدام اللغة العربية استخدامًا سليمًا خاليًا من الخطأ في الكتابة واللحن في الكلام، لذلك فإن أي قواعد ترمي إلى غير ذلك الهدف فإنها تعد حشوًا وتطويلًا يصرف المتعلم عن الهدف المنشود (الخليفة، 2004).

إن ظهور مشكلة الضعف اللغوي أصبح واقعًا لا يحتاج إلى برهان أو إثبات، وذلك لأن أغلب الطلاب يعانون من ضعف عام في اللغة العربية، حيث أن اللهجة العامية أصبحت تسيطر على أحاديثهم حتى في حصص اللغة العربية، الأمر الذي يؤثر تأثيرًا كبيرًا على تمكنهم من استخدام الفصحى.

هناك عدة مظاهر لضعف التمكن اللغوي يمكن إيجازها فيما يلي:

1- الضعف الذي يظهر في قواعد الكتابة والإملاء، خاصة عند كتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة، والارتباك بين همزة الوصل وهمزة القطع، بالإضافة إلى عدم التمكن من وضع علامات الترقيم في الأماكن المناسبة، مما يعقّد فهم المعاني المقصودة من النص.
2- الضعف في فهم وتطبيق قواعد النحو، حيث يتجلى ذلك في عدم القدرة على ترتيب الكلمات بالشكل الصحيح، سواء في القراءة أو الكتابة أو التحدث، ويلاحظ ذلك بشكل خاص في استخدام الأفعال

والأسماء في صياغة المثنى والجمع مع وجود أخطاء في التذكير والتأنيث وغيرها من الجوانب النحوية المهمة.

3- الخلط بين الأسماء والأفعال، أي التداخل بين الأسماء والأفعال يسبب ارتباكًا في القواعد الخاصة بهما، مؤديًا إلى فقدان الضبط الإعرابي، كعدم التفريق بين اسم إن وخبرها، فضلًا عن عدم التمييز بين المعرب والمبني.

4- العجز عن الكلام باللغة العربية الفصحى، وكثرة استعمال اللغة العامية.

5- كثرة إدخال الكلمات والاختصارات الأجنبية أثناء التحدث، والكتابة.

هناك عوامل كثيرة تؤدي إلى ضعف التمكن اللغوي يمكن تقسيمها على النحو الآتي:

أولًا: عوامل ترتبط بالحياة العامة

أ) المجتمع:

تاريخيًا، كان للغة دور أساسي في ربط المجتمعات وتسهيل التواصل والتعبير، حيث تعتبر اللغة عنصرًا حيويًا للهوية الاجتماعية، وتصنف المجتمعات غالبًا وفقًا للغاتها. يظهر ذلك بوضوح في اللغة العربية التي اكتسبت خصوصية إضافية بفضل ارتباطها بالقرآن الكريم وازدهارها في ظل الحضارة الإسلامية. ومع ذلك، تواجه اللغة العربية اليوم تراجعًا بسبب تأخر المجتمعات العربية وتفضيل اللغات الأجنبية في الحياة اليومية والتعليم ووسائل الإعلام. ويمكن إيجاز أهم عوامل الضعف اللغوي المتعلقة بالمجتمع فيما يلي:

1. ضعف التنشئة اللغوية في الأسرة يمكن أن يؤثر سلبًا على الهوية اللغوية ويعيق فهم اللغة ومهاراتها، حيث إن تعزيز اللغة والوعي بأهميتها يسهم في تحقيق تواصل فعّال واندماج أفضل في المجتمع.
2. انتشار القوى العاملة غير الناطقة باللغة العربية في مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية.
3. إلحاق الأسر أبناءهم بمدارس اللغات الأجنبية، بسبب عدم حاجة سوق العمل لخريجي اللغة العربية.

ب) الإعلام:

وذلك من خلال

1. تقصير وسائل الإعلام في نشر الوعي حول أهمية اللغة العربية واستهتار الملتزمين باللغة الفصحى في بعض وسائل الإعلام.
2. انتشار العامية في بعض وسائل الإعلام، مع وجود الكثير من الأخطاء اللغوية والنحوية عند المذيعين والكتّاب الصحفيين.
3. مشاهدة الأطفال للبرامج والمسلسلات التي تعرض باللهجة العامية في بعض وسائل الإعلام (النحاس، 1979).

ثانيًا: عوامل ترتبط بتعليم اللغة العربية:

1) المنهج

وذلك من خلال عدم تحديث مناهج اللغة العربية لتلبية احتياجات العصر ومتطلبات المتعلمين، بالإضافة إلى التركيز الزائد على تدريس اللغة الإنجليزية في المراحل التعليمية المختلفة، فضلًا عن النقص في الأدوات الموضوعية لتقييم مستوى التمكن اللغوي لدى الطلبة بالإضافة إلى قلة الدراسات والخطط التي تعالج ذلك الضعف.

2) المعلم

ويتمثل ذلك بالنقص في التأهيل المهني والتربوي والعلمي واللغوي لمعلمي اللغة العربية، حيث أنهم لا يدرسون أي مواضيع تربوية كطرائق التدريس، وتقنيات التعلم، ويفتقرون للتدريب الميداني في مجال التعليم، بالإضافة إلى تكليف بعض المعلمين غير المتخصصين باللغة العربية لتدريسها في حال وجود نقص بالمتخصصين في اللغة العربية، وقلة اهتمام معلمي المواد الأخرى باستخدام اللغة الفصيحة أثناء التدريس.

3) الطالب

حيث أن الطالب عادة يخجل من التحدث باللغة العربية الفصحى، ويتوهم بصعوبتها، فضلًا عن افتقارهم إلى الرغبة والدافعية نحو تعلم اللغة العربية (الفيل، 1979).

4) طرائق التدريس

وذلك يظهر في افتقار طرائق تدريس اللغة العربية إلى عنصر التشويق، واعتماد طريقة التلقين، بالإضافة إلى عدم الاهتمام بتنمية المهارات الأساسية كالاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة (النصار، 1427).

أهمية قواعد اللغة العربية

يعرّف الساموك والشمري (2005) القواعد بأنها مجموعة من التراكيب التي ترتب الجملة ومواقع الكلمات فيها، ووظائفها من حيث المعنى، وما يرتبط بذلك من مواقع إعرابية يسمى علم النحو، أما علم الصرف فهو العلم الذي يهتم بالقواعد التي تتصل ببنية الكلمة، وصياغتها، ووزنها.

تعتبر قواعد اللغة العربية أحد الأساسيات التي ترتكز عليها اللغة العربية، حيث أنها تشكل أساسًا للتعلم في مختلف المراحل التعليمية، فعلوم اللسان العربي أربعة وهي اللغة، النحو، البيان، والأدب، إن علم النحو هو العلم الأهم والمقدم من هذه العلوم، فبه يميز الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل الناس أصل الإفادة (ابن خلدون، 1993). فقواعد اللغة العربية تعتبر درعًا للحفاظ على اللغة من الخطأ وأساس لكل لغة يتم دراستها، وكلما تطورت اللغة واتسعت زادت الحاجة إلى فهم واتقان هذه القواعد.

فدراسة القواعد اللغوية تسهم في تحسين سلامة التعبير الشفوي والكتابي، وتعزز فهم الأفكار والمعاني بسهولة. بالإضافة إلى ذلك، يُظهر التدريب المكثف واستخدام اللغة في سياقات حياتية نشطة قدرة الطلاب على فهم وتطبيق القواعد بشكل أفضل، مما يمكنهم من التحدث والكتابة بثقة وسهولة وفقًا لهذه القواعد (أبو مغلي، 1986).

أسباب ضعف الطلبة في قواعد اللغة العربية

تفتح ظاهرة الضعف في قواعد اللغة العربية بابًا لمشكلات معقدة تواجه الطلبة، مما يثير ارتباكهم ويخلق نفورًا لديهم تجاه هذه القواعد منذ المراحل الدراسية الأولى، حيث يشكو الكثيرون من ضعف مستوى طلابنا في اللغة العربية، حيث يرتبط القلق بقواعد اللغة وانحراف عدد من الطلاب عن تطبيقها، ومن خلال ذلك يظهر أن هناك حاجة ماسة لإعادة دراسة قواعد اللغة العربية لتحسين الأداء اللغوي عند الطلبة، ويتجلى ذلك في زيادة الأخطاء النحوية في استخدام اللغة.

إن ضعف الطلاب في قواعد اللغة قد يرجع إلى ازدحام المقررات الدراسية بالقواعد النحوية والصرفية وتعقيد تفاصيلها، فضلًا عن دراستها بدون أهداف وظيفية، حيث يفتقر الطلاب إلى بيئة لغوية متجانسة بسبب

الازدواج اللغوي مما يجعلهم يتيهون بين اللغة الفصحى والعامية، بالإضافة إلى عدم ربطهم هذه القواعد بفروع اللغة الأخرى (رصرص، 2007).

علم النحو

يعتبر النحو أحد أصعب مواضيع اللغة العربية، فهو يشكّل تحدّيًا للطلاب، مما يؤدي في كثير من الأحيان إلى انحرافهم عن دراسة اللغة العربية كتخصص رئيس. إن النحو يعّد العمود الفقري للغة العربية حيث تبقى المطالعة والأدب والنقد والبلاغة غير قادرة على أداء دورها بشكل فعّال إلا إذا كانت اللغة خالية من الأخطاء النحوية، ويعتمد التواصل بين المتحدث والمستمع على سلامة تلك القواعد.

النحو لغةً: يرى ابن منظور (1994، ص309) أن النحو معناه "القصد والطريق".

واصطلاحًا: هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالإضافة، التثنية، التكسير، الجمع، التركيب والتصغير. إن أصول النحو أربعة وهي القياس، الاستحسان، الإجماع، والسماع (ابن جني، 1952).

بالإضافة إلى أنه اتباع قواعد اللغة العربية بعناية ومراعة لضروراتها للحفاظ على السلامة التعبيرية وتجنب الالتباس المعنوي (علامة، 1992).

أهمية علم النحو

1- النحو يشكل الدليل العلمي لاستخدام اللغة العربية بشكل صحيح في التفكير، والتعبير، والتأليف، والخطاب.
2- النحو نظام علمي يخدم العلوم جميعها سواء أكانت إنسانية، تجريبية، فنونًا، سياسةً، ويحفظ اللغة العربية من فوضى التعبير واختلاط المقاصد وتحريف الكلم عن مواضعه.
3- من فضائل علم النحو حماية لغة القرآن الكريم من التحريف.
4- اللغة العربية تتميز بكونها لغة الإعراب، حيث تتغير أواخر كلماتها بحسب حالة الجملة (خلف الله، 2002).

أهداف تدريس النحو

إن قواعد اللغة العربية ليست غاية في حد ذاتها، بل تعد وسيلة لضبط الكلام وتصحيح الأساليب، مما يساعد التلاميذ على التفكير وفهم الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل. وتلعب هذه القواعد دورًا في تنظيم المعلومات اللغوية بشكل يسهّل على الطلاب الاستفادة منها والقدرة على نقد الأساليب والعبارات لفهم وجه الغموض وأسباب الركاكة (شحاتة، 1993).

إن لتعليم النحو العربي هدفين رئيسين، الأول هدف نظري وهو تعليم تعميمات لغوية شاملة، حيث تعتبر هذه التعميمات معايير يمكن للطالب استخدامها في مواقف مشابهة، شريطة توفر المقومات الضرورية بعد التدريب، أما الهدف الثاني فهو هدف وظيفي ويتمثل في تطبيق تلك التعميمات والحقائق في مواقف لغوية عديدة لتنمية مهارة القراءة والكتابة والاستماع والتحدث (الزهراني، 2007).

ويضيف العلي (1998) عددًا من فوائد تدريس النحو منها تعزيز ثراء التلاميذ في المهارات اللغوية واللفظية، والتمكن من استخدام الاشتقاق والمعاجم إلى جانب ترتيب معرفتهم اللغوية، مساعدة التلاميذ على ضبط الكلام وتنقيحه مع الاهتمام بصحة المنطق في التعبير والكتابة، تكوين العادات اللغوية السليمة وعد التأثر بالعامية، بالإضافة إلى تمكين الطالب من التعبير الشفوي والكتابي وفق قواعد اللغة.

مهارات النحو

صنّفت الوحيدي (2021) المهارات النحوية على النحو الآتي:

مهارة الفهم: وهي قدرة المتعلم على استخلاص القاعدة النحوية، وكشف الأخطاء وتحليل المعاني الكامنة، إلى جانب تحويل التراكيب النحوية إلى أخرى مع التمييز بين الأركان والفضلات.

مهارة التصنيف: ويعني قدرة المتعلم على تمييز الأفعال الناسخة وفق التصرف والجمود، وتمييز الأفعال النحوية وفق التمام والنقصان، وتحديد نوع العامل الداخل على الجملة وتحديد نوع الخبر وتأثيره على الجملة.

مهارة بناء الجملة: وهي قدرة المتعلم على ترتيب أركان الجملة كالمبتدأ والخبر، مع الربط السليم بين الكلمات، وتغيير ما يلزم في الجملة عند تغيير العامل النحوي فيها.

مهارة الإعراب: وهي قدرة المتعلم على تصويب الأخطاء النحوية، وإعراب الكلمات وفق موقعها في الجمل، بالإضافة إلى القدرة على ضبط الكلمات ضبطًا صحيحًا.

أسباب ضعف الطلاب في النحو

يعتبر تدريس قواعد اللغة العربية ضرورة أساسية، حيث يساعد في ضبط لغة المتعلمين وتحسين صحة نطقهم. أظهرت العديد من الدراسات والأبحاث أن هناك عوامل عدة، سواء كانت متعلقة بالمتعلم نفسه، أو بالمادة العلمية، أو حتى بأداء المعلم، تلعب دورًا في فهم الطلاب للنحو واستيعابهم له.

من أسباب ضعف الطلاب في النحو ما يلي:

1- عناية المعلمين تتجه نحو الجانب النظري، ولم يُعنى بالجانب التطبيقي إلا بالمقدار الأساسي الذي يسهل فهم القاعدة وحفظها لإنجاز اختبار معين.
2- كثرة الأوجه الإعرابية والتعاريف المختلفة، بالإضافة إلى زخم موضوعات النحو المقررة في الفصل الواحد.
3- عدم وضوح الهدف من تعلم قواعد اللغة العربية.
4- سيطرة العامية واللهجات المحلية على البيئة المدرسية.
5- انعدام الدافع عند المتعلمين لدراسة مادة النحو بسبب عدم التنوع في طرائق تدريس قواعد اللغة (أبو شتات، 2005).

طرق تدريس النحو

بالرجوع إلى المراجع العلمية، والأدبيات النحوية، يتبين أن طرائق تدريس النحو يمكن تقسيمها إلى ثلاث مجموعات:

1. طرائق قائمة على نشاط المتعلم الطريقة القياسية، المحاضرة، الاقتضائية.
2. طرائق قائمة على نشاط المعلم والمتعلم كطريقة الاكتشاف، والطريقة المعدّلة، والطريقة الاستقرائية، وطريقة المناقشة.
3. طرائق قائمة على نشاط المتعلم كطريقة التمثيل الدرامي، وطريقة الموديلات التعليمية، وطريقة النشاط، وحل المشكلات، وطريقة التعلم التعاوني (الزهراني، 2007).

علم البلاغة

يعرّف العسكري (1984) علم البلاغة بأنه فن التعبير الذي يبلغ المعنى إلى ذروته، حيث يصل المتكلم إلى هدفه في التعبير، ويتميز بأنه يصل بالمعاني إلى قلب السامع، مما يتيح للمستمع فهمها بوضوح وايصال الرسالة بشكل فعّال.

مباحث علم البلاغة

1) علم المعاني

وهو فرع من فروع علم البلاغة يُعنى بدراسة معاني الكلمات ولعبارات، وكيفية استخدامها بشكل فعّال لنقل المعاني والأفكار. يتناول هذا العلم الاستعارة، والتشبيه، والمجاز، وغيرها من الأساليب التي تثري لغة النصوص وتجعلها أكثر جاذبية وتأثيرًا.

2) علم البيان

وهو فن إيصال المعاني بأساليب متعددة، من خلال التشبيه والمحاز، مع الالتزام بالغرض البلاغي لتحقيق فهم دقيق ضمن سياقه والعوامل المحيطة به (الجارم وأمين، 1984).

3) علم البديع

وهو العلم الذي يُعنى بالتحسين اللغوي أي تطوير الكلام من خلال ضمان توافقه مع السياق، وتحسين وضوح المعاني دون إضافة تعقيدات (عتيق، 1993).

تدريس البلاغة بين القديم والحديث

ظهر في العصر الحديث توجهان لتدريس البلاغة، حيث تتميز كل من المدرسة القديمة والمدرسة الحديثة بسمات وعناصر فريدة كما يلي:

أ- المدرسة القديمة

ومن سماتها أنها تفصل تدريس البلاغة عن الأدب مما أسفر عن ركاكة الأذواق وقمع المواهب، بالإضافة إلى أنها مزقت وحدة البلاغة من خلال تقسيمها إلى ثلاث فروع رئيسة وهي المعاني، البيان، والبديع، فضلًا عن أنها ركزت على الدراسات النظرية مما أدى إلى سيطرتها على التوازنات وتحليلات النصوص، ونتج عن ذلك فشل بالقدرة على كشف جوانب الجمال وتشكيل الذوق الأدبي (الجعلي، 1986).

ب–المدرسة الحديثة

ومن سماتها أنها وحّدت البلاغة بعلومها الثلاث وربطتها مع بعضها البعض، كما أنها دمجت البلاغة كجزء أساسي في الدراسات الأدبية لتقضي بذلك على العزلة التي كانت موجودة بين دروس الأدب والبلاغة، بالإضافة إلى أنها بسّطت المصطلحات البلاغية ونوعّت في التعبيرات والتعاريف، وأصبحت تعنى بالجوانب النفسية والعاطفية عند الحديث عن الحالة النفسية والفكرية، سواء كان ذلك في النصوص أو الأفكار مبرزة عواطف الكاتب وتأثير موسيقى الكلام (المقوسي، 1995).

أهمية تدريس علم البلاغة

1- البلاغة تعد صانعة الأدب والأداء الرفيع، وتسهم في بناء وتنمية الذوق الأدبي، كما أنها تدرك الصفات التي تمنح النص الأدبي ارتقاءً وسموًا، حيث تشكل الجانب الموضوعي في عملية النقد (سلطاني، 1979).
2- تُمكن الطلبة من التعرف على أسرار الإعجاز البلاغي في القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة، مما يسهم في تعزيز الجانب الايماني لديهم وتنمية قدراتهم اللغوية والبلاغية، بالإضافة إلى أنها تجعل الطلبة قادرين على فهم معاني وأفكار الأعمال الأدبية، مع إدراك الأغراض الكامنة وراء الدلالات والعبارات في النصوص الأدبية (عطا، 1986).
3- تُمكن الطلبة من النقد الأدبي للأعمال الشعرية والفنية المختلفة وتقويمها، كما أنها تعزز الفهم العميق للصور والخياليات المتضمنة في أساليب الأدب البلاغية، سواء كانت في قصائد أو قصص أو روايات، مما يساهم في تنمية قدرات الطلبة الإبداعية والفنية (الحشاش، 2001).
4- تعزز اهتمام الطلبة بلغتهم العربية وتحفزهم لتعلمها والفخر بها، بالإضافة إلى أنها تطور المواهب الأدبية لدى الطلبة وتربطهم بتراث أمتهم، وتعرضهم لأبرز التوجهات العالمية والمذاهب العربية المعاصرة، بالإضافة إلى تقديم نظرة شاملة على الجوانب العملية القديمة والحديثة في مختلف فنون الأدب (الجويني، 1985).

علم الدلالة

سُمي هذا العلم عدة تسميات، علم المعنى، علم الدلالة، السيميانتيك وهذا سببه الترجمة عن اللغتين الإنجليزية والفرنسية.

يقول الجوهري (1994) أن الدلالة في اللغة مصدر دلَّه على الطريق دَلالةٌ ودِلالةٌ ودُلولةٌ، في معنى أرشده، وهذا ما يصب في باب الاهتداء والتوجيه إلى الطريق أو الشيء.

أما الدلالة في الاصطلاح فتعني ما يمكن أن يستدل به كوسيلة من وسائل الحقيقة.

وتعرف الإبراهيمي (2000) علم الدلالة أنه العلم الذي يهتم بدراسة العلامات اللغوية وغير اللغوية، كاستخدام الحمامة رمز للسلام والميزان رمز للعدالة، ويُعنى بفهم أنواع المعاني سواء الحقيقية؟، السياقية، أو المجازية في جميع لغات البشر، ويسعى إلى تجاوزها نحو المعنى التداولي النابع من نية المتكلم.

نشأة علم الدلالة

استحوذت اللغة على انتباه المفكرين لفترة طويلة، إذ تشكل محور حياتهم الفكرية والاجتماعية، وتعكس أساس فهمهم لكتبهم المقدسة. كما كان الوضع مع الهنود القدماء مع كتابهم الديني (الفيدا) الذي كان مصدرًا رئيسًا للدراسات اللغوية والألسنية، حيث نشأت حوله عدة دراسات، وكما نلاحظ اليوم أن اللسانيات أصبحت الإطار العام الذي يستخدم لدراسة اللغة كمادة، ومن بين الآراء المطروحة حول نشأة اللغة، يشدد بعضهم على وجود علاقة ضرورية بين اللفظ والمعنى، تشبه العلاقة اللزومية بين النار والدخان.

لقد أولت المباحث الدلالية اهتمامًا كبيرًا للعلاقة بين اللفظ والمعنى، ويرتبط هذا باستيعاب طبيعة المفردات والجمل من جهة، وفهم الطبيعة والمعنى من جهة أخرى. فقد قام الهنود بدراسة مختلف الأصناف التي تشكل عالم الموجودات وقسموا دلالات الكلمات بناء على ذلك إلى أربع فئات:

1- قسم يدل على مدلول شامل أو عام مثل لفظ: رجل.

2- قسم يدل على كيفية مثل كلمة: قصير.

3- قسم يدل على حدث مثل الفعل: ذَهَبَ.

4- قسم يدل على ذات مثل الاسم محمد.

أحد المباحث اللغوية التي أثيرت نتيجة الدرس الدلالي هو مبحث أقسام الدلالة، الذي يتناول العلاقات بين الدال ومدلوله، مع التركيز على تصنيفات الدلالة وأنواع المعنى، إن ذلك لا يمكن أن يُطبق على جميع الكلمات بمفردها أو في السياق، ولهذا السبب فقد ميّز اللغويون بين معانٍ كثيرة ومن بينها المعنى التصوري

أو الأساسي، المعنى الثانوي أو الإضافي، المعنى الأسلوبي، المعنى النفسي، والمعنى الإيحائي (عمر، 1988).

أنواع الدلالة

أ) الدلالة النحوية

نظام الجملة العربية يتطلب ترتيبًا خاصًا وفق قواعد اللغة المعتمدة، وفي حال حدوث أي اختلاف في هذا النظام يعزى ذلك الى خلل بقواعد اللغة مما يغير مقصد الكلام. فلو قيل (فُتح باب المكتب الجديد) لبدا للسامع أن للمكتب بابًا جديدًا قد فتح، ولو قيل (فُتح باب المكتب الجديد) لبدا أن هناك مكتبًا جديدًا فتح بابه (الجرجاني، 1989).

ب) الدلالة السياقية

وهي الدلالة المستفادة من السياق اللغوي وغير اللغوي، فهي التي تعبر عن المفهوم الذي ينتج عن البيئة اللغوية المحيطة بالكلمة أو العبارة أو الجملة، وتستند هذه الدلالة أيضًا إلى الموقف الذي يتضمن جميع عناصره من متكلم ومستمع وظروف محيطة، فضلًا عن المناسبة التي يتم فيها الكلام (شفطر، 2018).

2.2 المحور الثاني: الذكاء الاجتماعي

يختلف الإنسان عن بقية الكائنات الحية بعدة خصائص، مما يمنحه طابعًا فريدًا ومتميزًا. يظهر هذا التميز في الخصائص النمائية والجسدية والحركية، بالإضافة إلى الجوانب العقلية الانفعالية واللغوية والاجتماعية، حيث يتسم الإنسان بقدرات ذهنية متنوعة تشمل الذكاء والقدرة على التعلم وحل المشكلات، إلى جانب قدرته على اتخاذ القرارات والتخيل والإبداع. في حين أن جسم الإنسان يتمتع بالتناغم والمرونة الحركية، مما يسمح له بأداء حركات دقيقة وعامة بشكل فعّال. وإلى جانب قدراته اللغوية يظهر اتقانه في التعبير اللفظي وغير اللفظي، أما من الناحية الانفعالية فيستطيع الإنسان ضبط وتوجيه انفعالاته وبناء علاقات اجتماعية تفاعلية مع الآخرين توجه حياته في مختلف الظروف والمواقف الحياتية (الزغول، 2016).

لقد شغل موضوع الذكاء علماء النفس لمدة تقرب من قرن، حيث اختلفوا في تعريفه وتقديم نظريات متنوعة حول التنظيم العقلي. ورغم التباين إلا أنهم اتفقوا على قياس الذكاء كصفة عقلية قائمة بمقدار، ويتفاوت هذا

المقدار بين الأفراد والمجتمعات نتيجة لاختلاف التصورات، لذا فقد شهدنا تباينًا في مناهج القياس وأساليب التقويم، ولا شك أن للذكاء أهمية كبيرة في مختلف ميادين الحياة (الدمراش، 2016).

تتشارك التعريفات النفسية والتربوية للذكاء في الوصف، حيث يعرف الذكاء من الناحية التربوية بأنه الحكم الجيد، والتعقل الجيد، والفهم الجيد. يعزز الذكاء بقدرة الفرد على التعلم والتكيف مع البيئة مع الاستفادة من الخبرة، وتغيير الأداء لتكييفه مع متغيرات الحياة. يُظهر الشخص الذكي التكيف مع التحديات الحياتية وفهم العلاقات الصعبة والخفية، بالإضافة إلى القدرة على إدراك المتعلقات (عياد، 2008).

تعريف الذكاء

لغةً: الذكاءُ، ممدودٌ، حدّة الفؤاد، والذكاء يعني سرعة الفِطنة، وقد ذكِي بالكسر يعني ذَكا، ومن قولك مِسكٌ ذكيٌ يعني ساطعُ الرائحة (ابن منظور، 2010).

اصطلاحًا: كلمة الذكاء (Intelligence) مشتقة من الكلمة اللاتينية (Intelligentia) التي أطلقها الفيلسوف الروماني شيشرون، وانتشرت هذه الكلمة في الفرنسية، والانجليزية، والأواسط الأوروبية ومعناها الحكمة، الفهم، الذهن (الزغول، 2016).

الذكاءات المتعددة

أعاد جاردنر (Gardner) صاحب نظرية الذكاءات المتعددة ترتيب مفهوم الذكاء بحيث يصبح متفقًا مع مقتضيات الحياة، وأشار في نظريته إلى أنه لا يوجد ذكاء واحد، بل ذكاءات متعددة بحيث يدل على قدرات مختلفة تظهر في مجالات عديدة سواء في القدرة على تعديل أو تغيير نمط فكري، أو في حل مشكلات (Gardner,1993).

ظهرت مجموعة متنوعة من الذكاءات وهي:

- الذكاء الاجتماعي: ويظهر عند المحللين السياسيين.
- الذكاء الجسمي/ الحركي: ويظهر عند الراقصين، واللاعبين الرياضيين.
- الذكاء المكاني: ويظهر عند النحاتين والرسامين.
- الذكاء الموسيقي: ويظهر عن الموسيقيين، المغنيين، النقاد.

- الذكاء المنطقي/ الرياضي: ويظهر عند العلماء والرياضيين.
- الذكاء الذاتي (داخل الشخص): يظهر عند الشخص الذي يتأمل نفسه ويدرك نقاط القوة والضعف لديه.
- الذكاء اللغوي: ويظهر عند الكتّاب والشعراء والممثلين (القباني، 2009).

أشار السلمان (2007) إلى أن علماء النفس الاجتماعيين ربطوا مفهوم التعاطف أو الإدراك الاجتماعي بإدراك الأفراد، حيث أوردوا فهمًا جديدًا للتعاطف يشمل إدراك الأحداث بروح إنسانية متنوعة. وقد أشاروا أيضًا إلى الذكاء الاجتماعي الذي يعرّف بفهم العلاقات النفسية (سبيرمان) أو إدراكك الأفراد (برونر). يتجلى الذكاء الاجتماعي في قدرة الفرد على استيعاب ومعالجة المعلومات المتعلقة بتصوراتهم وأفكارهم ومشاعرهم واتجاهاتهم، وكذلك سمات شخصياتهم وأدائهم الفريد. تتضمن دراسة إدراك الأفراد تقديم نظرة عن كثب إلى تفاعلاتهم الاجتماعية.

ومن ثم وسع فيرنون (Vernon, 1933) مفهوم الذكاء الاجتماعي عن طريق الإعلان، حيث طور مفهومه ليشمل القدرة على التعامل والانسجام مع الناس عمومًا والاستبصار بالأمزجة الضمنية، ومعرفة الأمور الاجتماعية والحساسية للمؤثرات.

لقد عبّر فاولز عن أهمية فهم الآخرين كمهارة إنسانية بارزة، حيث يقضي الفرد معظم حياته محاطًا بالآخرين. تبرز الحساسية تجاه أفكار ومشاعر الآخرين والقدرة على تشخيص التحديات في العلاقات الشخصية كمهارات أساسية تلعب دورًا هامًا في بناء التواصل بين الأفراد (مراد والزيور، 1984).

تأتي جذور الذكاء الاجتماعي من بدايات اختبارات الذكاء، حيث قام ثورندايك برؤية فريدة فقد أشار في أبحاثه إلى ان الذكاء يتألف من عناصر منفصلة، حيث يعتبر كل أداء عقلي عنصرًا مستقلًا ولكنه يشترك في بعض المظاهر مع عناصر أخرى. بالإضافة إلى أنه حدد ثلاثة أنماط للذكاء: المجرد، الميكانيكي، والاجتماعي. عُرّف الذكاء الاجتماعي بأنه القدرة على فهم الآخرين وتحقيق تصرفات حكيمة في العلاقات الاجتماعية. وقد فسر السلوكيين الذكاء الاجتماعي بقدرة الفرد على توجيه تصرفات الآخرين وفقًا لأهدافه الشخصية (حسين، 2006).

يرى دسوقي (2003) أن الذكاء الاجتماعي يتألف من أربعة أبعاد:

1. الكفاءة الاجتماعية: وهي قدرة التصرف في المواقف والمشكلات المختلفة.

2. المعرفة الاجتماعية، أو الوعي الاجتماعي: وهي معرفة العادات والتقاليد والقوانين والآداب العامة للسلوك.
3. التوافق الاجتماعي: وهو قدرة التعامل مع الآخرين بلطف، وبناء علاقات صحية معهم، والتأثير والتأثر بهم.
4. الإدراك الاجتماعي: وهو قدرة الفرد على فهم أحاسيس ومشاعر الآخرين.

العوامل التي تسهم في تنمية الذكاء الاجتماعي

أ) التنشئة الاجتماعية

التنشئة الاجتماعية الجيدة تسهم بشكل كبير في تشكيل وتطوير الفرد، حيث تُعنى بتوجيهه نحو فهم الأدوار والمعايير الاجتماعية، تكمن أهميتها في تعليم الفرد كيفية تحديد مسؤولياته تجاه نفسه وتجاه المجتمع، مما يمكنه من اتخاذ سلوك اجتماعي مقبول وتفاعل فعّال مع الآخرين، وبفضل هذه العملية يندمج الفرد بسلاسة في بيئته الاجتماعية مكتسبًا سلوكيات وقيمًا تعكس تفاعله الإيجابي مع المجتمع وتعزز فهمه وتواصله مع الاخرين (حامد، 1984).

ب) التفاعل الاجتماعي

يعد التفاعل الاجتماعي آلية لنقل القيم والعادات والتقاليد إلى الفرد، حيث يتعلم من خلاله أنماط السلوك المتنوعة التي تنظم علاقاته الاجتماعية. يسعى الافراد في تفاعلاتهم الاجتماعية لتعديل ادراكاتهم واتجاهاتهم لتحقيق التوازن الأمثل بينهم، وكلما تقدم الفرد في قدرته على التفاعل زادت قدرته على التنبؤ بوجهات نظر الآخرين (توفيق، 1984).

ج) المرونة في التعامل

المرونة تعتبر عاملًا حيويًا يدعم توجيه الأفراد نحو التغيير، حيث يعتمد الفرد على الدلائل والبراهين في التفاعل مع المواقف الاجتماعية، بهدف تحقيق أداء مهامه بكفاءة، وهذه المرونة تلعب دورًا بارزًا في تطوير الذكاء الاجتماعي حيث تعزز قدرة الفرد على التفاعل بفعالية في سياق العلاقات والتعامل الاجتماعي (أحمد وعبد السلام، 1984).

د) التقبّل

ويعني تقبل الفرد للآخرين، من خلال إقامة علاقات اجتماعية معهم وإظهار المحبة والتعاطف، وتحقيق الراحة والسعادة لهم (ضياء، 1991).

استراتيجيات تدريس الذكاء الاجتماعي

إن بعض الطلاب يحتاجون إلى فترة لتجميع أفكارهم في الصف لضمان تحقيق أداء متميز، حيث يستفيد الطلاب الاجتماعيون بشكل كبير من التعلم التعاوني ولكن يجب على المربين أن يكونوا واعين لاحتياجات الأطفال الذين يمتلكون ذكاءً اجتماعيًا متفاوتًا، وذلك عن طريق إدماج استراتيجيات تعليمية تعزز التفاعل الاجتماعي وتعزز الانتماء لتطوير وتنمية ذكاء الأفراد في التفاعل مع الآخرين ومن هذه الاستراتيجيات ما يلي:

1) مشاركة الأصحاب

ويتم ذلك عن طريق تعاون تلميذين أو أكثر للإجابة على تساؤل، أو إعداد درس، أو البحث عن معلومات، وقد يتطور هذا التعاون ليشمل تدريس مواد محددة بواسطة تلميذ لزميله، سواء كان التلميذ المعلم يدرس طالبًا أصغر سنًا في الصف أو يتلقى دروسًا من طالب أكبر سنًا منه.

2) تماثيل الناس

وذلك عن طريق قيام الطلاب بتجسيد المعلومات من خلال أداء عملي، حيث يتيح هذا النهج نقل عملية التعلم من السياق النظري إلى السياق العملي، مما يسهم في تيسير إيصال المعلومات للطلبة.

3) المجموعات التعاونية

وهي استراتيجية تمكن الطلبة من الوصول للتعلم ذي المعنى، فهي تعتمد على تولي الطلاب الدور الفاعل حيث يطرحون أسئلة، ويتفاعلون بمناقشة الأفكار، ويستفيدون من الأخطاء لتحقيق الفهم، وتشجع هذه الاستراتيجية الطلبة على الاستماع وتطوير المهارات والاستفادة من أخطاء الآخرين، أي يتيح هذا النمط التفاعلي للطلاب التعلم من خلال التحدث والاستماع والشرح والتفسير في سياق مجموعات تعاونية.

4) ألعاب الرّقع

تعتبر هذه الاستراتيجية ممتعة لتعلم الطلبة في سياق اجتماعي غير تقليدي، حيث يتم إيضاح المعلومات عبر أسئلة وأحجيات، يقوم المعلم بكتابة الأسئلة والإجابات على بطاقات مما يمكن الطلبة من قلبها للكشف عن الجواب عند الحاجة، ويمكن أيضًا تضمين أسئلة تتطلب البحث عن معانٍ أو كلمات مما يعزز تفاعلهم مع المحتوى بشكل شيّق وتفاعلي.

5) المحاكاة

ويتم ذلك من خلال قيام الطلاب بتمثيل حقبة تاريخية أو حدث مهم، حيث يرتدي بعضهم ملابس العصر ويحولون البيئة الصفية إلى بيئة تشبه تلك الحقبة، مما يمكنهم من تجسيد الحياة في تلك الفترة، حيث يسهم هذا النهج في تعزيز فهم الطلاب للموضوع الدراسي بطريقة مشوقة وتفاعلية (الداهري،2013).

2.2 الدراسات السابقة

أولًا: الدراسات المتعلقة بالتمكن اللغوي

أجرى عزام ومقابله (2020) دراسة هدفت للكشف عن أثر استراتيجية البيت الدائري في تحسين أداء قواعد النحو العربي لدى طلاب الصف السادس في الأردن، حيث تكونت عينة الدراسة من (49) طالبًا وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقسموا إلى مجموعتين الأولى تجريبية (27) طالبًا درسوا بطريقة البست الدائري، والثانية ضابطة (22) طالبًا درسوا بالطريقة التقليدية، وأعد الباحثان اختبارًا في القواعد (المثنى، جميع المؤنث السالم، جمع المذكر السالم، الفعل اللازم والمتعدي، جمع التكسير) وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لطريقة التدريس ولصالح أفراد المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة محسن و مكي (2013) إلى التعرف إلى أثر استراتيجية العصف الذهني في تدريس البلاغة والتطبيق، حيث استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف الخامس في إعدادية قطيبة للبنين، وبلغت عينة الدراسة (60) طالبًا وقسموا إلى مجموعتين تجريبية تكونت من (30) طالبًا و ضابطة تكونت من (30) طالبًا، وكانت أداة الدراسة عبارة عن اختبار تحصيل يقيس التحصيل في البلاغة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة البلاغة بالطريقة والتطبيق باستراتيجية العصف الذهني، وأظهرت أيضًا وجود أثر لاستراتيجية العصف الذهني في مادة البلاغة والتطبيق حيث أنها أثارت اهتمام الطلاب وجعلتهم اكثر قدرة على فهم البلاغة وتذوقها.

وهدفت دراسة العبيدي والمطاوعة (2012) إلى التعرف على مظاهر ضعف التمكن اللغوي لدى الطالبات وأسبابه وسبل علاجه، فضلًا عن استطلاع آراء عينات من طالبات قسم اللغة العربية حول عوامل ضعف التمكن اللغوي، حيث اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي الكيفي والكمي مستخدمًا نتائج أربعة نماذج لاختبار القبول في قسم اللغة العربية. بلغ عدد الطالبات اللاتي استخدمت نتائجهن (416) طالبة واستخدمت استبانة عوامل الضعف والقوة في التمكن اللغوي لدى طالبات المرحلة الثانوية والطالبات المتقدمات لقسم اللغة العربية (نموذج للمعلمات، ونموذج لأعضاء هيئة التدريس) بعد التأكد من صدقهما وثباتهما، وطبق نموذج الاستبانة الخاصة بالمعلمات على عينة بلغت (50) معلمة لغة عربية بالمدارس الثانوية، كما طبق نموذج الاستبانة الخص بأعضاء هيئة التدريس على (17) عضو هيئة تدريس بقسم اللغة العربية، وأجريت

مقابلة لمجموعة مختارة عشوائيًا لعدد (28) طالبة من طالبات قسم اللغة العربية من مستويات مختلفة للتعرف على آرائهن عن أسباب الضعف اللغوي لدى الطالبات الملتحقات بقسم اللغة العربية، وتوصلت الدراسة على النتائج الآتية: مستوى التمكن اللغوي لدى الطالبات المتقدمات لقسم اللغة العربية من واقع اختبارات القبول منخفض حيث لم يتجاوز متوسط النسبة المئوية لمستوى التمكن وبلغ 53,8% وهي نسبة ضعيفة بالنسبة لمعيار التمكن اللغوي المحدد بالدراسة 80%، وبمقارنة مستوى التمكن اللغوي لدى الطالبات المتقدمات لقسم اللغة العربية وفقًا لكل فرع من فروع اللغة اتضح أن أعلى متوسط نسبة مئوية لمدى التمكن اللغوي كان في مجال ضوابط الكتابة والإملاء 58% وأقل متوسط نسبة مئوية كان في مجال الصرف 44.3% ، وتراوح متوسط النسبة المئوية لبقية المجالات بين هاتين النسبتين.

وكان الهدف من دراسة صافي (2007) معرفة أسباب الضعف اللغوي عند طلبة تخصص اللغة العربية من وجهة نظر أساتذتها في الجامعات النظامية في الضفة الغربية، حيث تكون مجتمع الدراسة من أساتذة اللغة العربية في جامعات الضفة الغربية النظامية وهي: جامعة بيرزيت، جامعة النجاح، جامعة القدس، جامعة الخليل، جامعة بيت لحم، الجامعة العربية الأمريكية "جنين"، وكلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث في رام الله، حيث بلغ عددهم في العام الدراسي 2005/ 2006 (70) أستاذًا وأستاذة. أعد الباحث استبانة لهذه الدراسة مكونة من (60) بندًا ثم اشارت النتائج حسب متغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والجامعة أنه لا يؤثر على وجهات نظر أساتذة اللغة العربية، وأوصى الباحث باختيار الطالب الجامعي في تخصص اللغة العربية اختيارًا دقيقًا.

أما دراسة رصرص (2007) فقد هدفت هذه الدراسة على معرفة مستوى التحصيل في قواعد النحو العربي الوظيفي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس وكالة الغوث في الخليل، حيث تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثامن الذين يدرسون في مدارس وكالة الغوث في منطقة الخليل 2006/2005 والبالغ عددهم (1852) طالبًا وطالبة، واتخذت عينة الدراسة عشوائيًا طبقية من خمس مدارس البالغ عددها (218) طالبًا وطالبة، حيث كانت أداة الدراسة عبارة عن اختبار تحصيلي، ومن ثم استخرج الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات ومعامل ارتباط بيرسون يتوصل إلى النتائج التي توصل لها وهي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات تحصيل الطلبة في قواعد النحو الوظيفي تعزى للجنس، ولا توجد فروق دالة احصائيًا بين تحصيل الطلبة في القواعد وتحصيلهم في اللغة العربية، وتبين وجود ضعف

لدى الطلبة في تحصيل النحو الوظيفي العام، وأوصى الباحث بضرورة تطوير مناهج اللغة العربية، وتنويع أسئلة القواعد، وتوظيف اللغة الفصيحة في حجرة الصف.

كما قام الدرعاوي (2006) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي في تحصيل طلبة الصف العاشر في قواعد اللغة العربية في محافظة بيت لحم، حيث أجريت هذه الدراسة 2006/2005 على عينة قصدية مكونة من (140) طالبًا وطالبة من طلبة الصف العاشر في مدرستي بنات بيت لحم الثانوية، ومدرسة إسكندر خوري الثانوية موزعين في أربعة شعب، وتم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين: تجريبية وعددها (70) طالبًا وطالبة، ومجموعة ضابطة وعددها (70) طالبًا وطالبة، ودرست المجموعة التجريبية بأسلوب التقويم التشخيصي ودرست الضابطة بالأسلوب التقليدي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسطات تحصيل الطلبة تعزى لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة احصائيًا في متوسطات تحصيل الطلبة تعزى للجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة احصائيًا بين متوسطات تحصيل الطلبة يعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس.

وهدفت دراسة زقوت (1991) إلى معرفة أثر تدريس النحو العربي بين طريقتي المحاضرة والمناقشة، لطلبة اللغة العربية في كليتي الآداب والتربية في الجامعة الإسلامية في غزة، واشتملت عينة الدراسة على طلبة المستوى الأول البالغ عددهم (80) طالبًا وطالبة، وقسم الباحث الطلبة إلى مجموعتين تحتوي كل منهما على (40) طالبًا وطالبة، (31) طالبًا و (9) طالبات ودرس موضوع المبتدأ والخبر، ودرست المجموعة الأولى بطريقة المحاضرة في حين درست المجموعة الثانية بطريقة المناقشة، وبعد أسبوع من التطبيق أجرى الباحث اختبارًا تحصيليًا، وتبين من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطلبة في الاختبار التحصيلي في مستوياته الثلاث (تذكر، استيعاب، تطبيق) وتفوقت المجموعة التي درست بطريقة المناقشة علة المجموعة التي درست بطريقة المحاضرة.

كذلك أجرى مسلاك (1989) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى التحصيل في النحو لدى الطلبة في جامعة النجاح الوطنية المتوقع تخرجهم في العام الجامعي 1987/1986م واستخدمت الباحثة اختبارًا تحصيليًا من تصميمها، تكون من (55) فقرة شملت الموضوعات الأساسية في النحو، وطبق الاختبار على عينة عشوائية طبقية عدد أفرادها (104) من الكليات المختلفة في جامعة النجاح الوطنية، واستخرجت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية، واستخدمت اختبارات وتحليل التباين الثنائي وأظهرت

النتائج وجود فروق دالة احصائية بين أداء طلبة الكليات على الاختبار وخاصة كليتي الهندسة والتربية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في مستوى التحصيل في النحو, وأوصت الباحثة بإعادة النظر في مناهج اللغة العربية.

أما دراسة الغزاوي (1984) فقد هدفت إلى معرفة أثر بعض الأساليب والطرائق التدريسية في تحصيل طلبة المرحلة الإعدادية في القواعد العربية لمدرسة في مدارس مدينة بغداد اختيرت بشكل عشوائي، ثم اتخذ الباحث عينة ثلاث شعب من المدرسة أيضًا بالطريقة العشوائية، ووزع الطرائق التدريسية الثلاث (الاستقرائية، القياسية، النص)، وأعد الباحث اختبارًا تحصيليًا مكون من (30) فقرة من الاختيار من متعدد وملء الفراغ، وتمييز الخطأ من الصواب، حيث أشارت النتائج لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل الطلبة للاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى تفوق الطلبة الذين درسوا بالطريقة الاستقرائية على الذين درسوا بالطريقة القياسية وطريقة النص، كم أنها لم تظهر فروقًا بين الطلاب الذين درسوا بالطريقة القياسية مع الذين درسوا بطريقة النص.

وأجرى حميدان (1980) دراسة هدفت لمعرفة مستوى التحصيل في القواعد العربية للطلبة في نهاية المرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس، حيث اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية وبلغ عدد أفرادها (120) طالبًا، و(145) طالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس ولصالح الاناث في تحصيل القواعد، وأن مستوى أداء الطلبة في الإعراب أدنى المستويات التي حققت في مجال التركيب، الإعراب، والصرف.

ثانيًا: الدراسات المتعلقة بالذكاء الاجتماعي

أجرى الربيع (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة للذكاء الاجتماعي في السعادة من خلال الأمل على عينة مكونة من (402) من طلبة جامعة اليرموك، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي ومقياس للذكاء الاجتماعي ومقياس للأمل، ومقياس للسعادة. وقد تبين من النتائج أن درجة إجابة أفراد العينة على مقياس الذكاء الاجتماعي كانت عالية، وأن أكبر حجم للتأثير الكلي في السعادة كانت للقدرة، تليها المهارات الاجتماعية، ثم حل المشكلات الاجتماعية ثم الوعي، وأن أكبر حجم للتأثير المباشر في السعادة كان بالترتيب القدرة، المهارات الاجتماعية، ثم حل المشكلات والوعي بنفس الدرجة من التأثير.

كما قام ابن كافو (2018) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الاجتماعي لتحسين جودة الحياة لدى طالبات الجامعة، حيث تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من طالبات السنة الثانية من قسم رياض الأطفال وقسم معلم فصل بكلية التربية واللواتي تقع درجاتهن في الربع الأدنى، وقد تم تقسيمهن إلى مجموعتين التجريبية وتتكون من (30) طالبة تعرضن للبرنامج التجريبي، والضابطة تتكون من (30) طالبة من الطالبات اللواتي لم يتعرضن للبرنامج، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى فعالية البرنامج في تحسين جودة الحياة لطالبات الجامعات، وكذلك فقد تفوقت المجموعة التجريبية على الضابطة في مقدار التحسن على مقاييس (الذكاء الاجتماعي، جودة الحياة) بعد أن تعرضت المجموعة الأولى للبرنامج التدريبي.

وأجرى زحلوق وآخرون (2018) دراسة للكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في دمشق، كما وكانت تهدف إلى التعرف على مستوى الذكاء الاجتماعي والتفكير الإبداعي لديهم، وقد استخدم الباحثين المنهج الوصفي التحليلي بالإضافة إلى مقاييس الذكاء الاجتماعي والتفكير الإبداعي على عينة عشوائية بلغ عددها (74) طالبًا وطالبة. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الإبداعي عند طلبة المرحلة الثانوية، وأن هناك فروق دالة إحصائيًا في الذكاء الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

كما قام محمد (2017) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، وقد تمت هذه الدراسة في جامعة غزة، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي مع أداة

البرنامج الإرشادي حيث تكونت العينة من (28) طالبٍا وطالبة موزعين على مجموعتين ضابطة (14) طالبًا وطالبة، وتجريبية (14) طالبًا وطالبة، وتم تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم، وأظهرت النتائج وجود فاعلية للبرنامج الإرشادي لتحسين الذكاء الاجتماعي لدى هؤلاء الطلبة، وأن له دور كبير في تنمية أبعاد الذكاء الاجتماعي التي تتمثل في الشعور، المعنى، النعمة، الحقيقة، وقد توصلت الدراسة لعدم وجود فروق دالة احصائيًا في القياس البعدي وما بعد المتابعة في جميع أبعاد الذكاء الاجتماعي التي تم ذكرها سابقًا، واتضح وجود فروق في الذكاء الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وقام نيونير (Neuringer,2015) بدراسة هدفت لمقارنة مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين العاملين والفاعلين في المجتمع، بمستوى الذكاء لدى الطلبة العاديين، بالإضافة إلى الكشف عن علاقة الذكاء الاجتماعي بالقدرة على التنبؤ بالسلوك الاجتماعي خلال المواقف الاجتماعية المختلفة، بالإضافة إلى علاقته ب(14) صفة شخصية أخرى منها التواصل الاجتماعي، الثقة بالنفس، التعاطف، حيث بلغ عدد أفرادها (72) طالبًا وطالبة من العاملين، و(75) طالبًا وطالبة من غير العاملين في بريطانيا، وكان من النتائج أن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة العاملين ألعى منه لدى الطلبة غير العاملين، بالإضافة إلى أن الذكاء الاجتماعي متنبئ قوي بالسلوك الاجتماعي، والثقة بالنفس، والتعاطف، والحساسية لحاجات ورغبات الآخرين .

أما دراسة ميجيس وآخرون (Migis and etal,2010) فقد هدفت إلى مقارنة تأثير الذكاء الاجتماعي والذكاء الإدراكي على التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة البالغين، في مدرستين مختلفتين وتكونت عينة الدراسة من (512) طالبًا وطالبة أعمارهم بين 14 و15 سنة، 56% من الإناث و44% من الذكور في أوروبا، واظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في التحصيل الأكاديمي تعزى للذكاء الاجتماعي، على الرغم من تمتع معظمهم بالذكاء الاجتماعي، ولكنهم لا يوظفونه في التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي.

كما أجرى عسقول (2009) دراسة هدفت إلى البحث في العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد وعلاقتهم ببعض المتغيرات عند طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (381) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المنتظمة، وتم استخدام مقياسين الأول مقياس الذكاء الاجتماعي والثاني مقياس أنماط التفكير، وأوضحت نتائج الدراسة وجود مستوى متدني للذكاء الاجتماعي ومستوى أعلى من المتوسط من

التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، في حين أظهرت عدم وجود فروق في الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد تعزى للجامعة (الإسلامية، الأقصى)، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس ولصالح الإناث.

أما دراسة الطائي وحسو (2009) التي هدفت لقياس الذكاء الاجتماعي لدى طلبة السنة الأولى من كلية التربية في جامعة الموصل في العراق، كما أنها هدفت لإعداد مقياس للذكاء الاجتماعي بحسب المستويات المعيارية لطلبة السنة الأولى، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي ومقياس الذكاء الاجتماعي على عينة مكونة من (230) طالبًا وطالبة، (138) منهم بالمجموعة الضابطة و (92) منهم بالمجموعة التجريبية، وقد أظهرت النتائج تمتع الطلبة بدرجة عالة من الذكاء الاجتماعي، كما واتضح أيضًا ملاءمة المستويات المعيارية التي تم وضعها في هذه الدراسة لمستوى عينة البحث.

كما قام النواصرة (2008) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي والاجتماعي والخلقي لدى الطلبة الموهوبين وعلاقته بمتغيرات (الجنس، العمر، المستوى التعليمي للوالدين)، حيث تكونت عينة الدراسة من (461) طالبًا وطالبة موزعين على مدارس الموهوبين في الأردن، واستخدم الباحث مقاييس لكل من الذكاءات الثلاث (الانفعالي، الاجتماعي، الخلقي)، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على مقياس الذكاء الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث والمرحلة العمرية وذلك لصالح عمر (12) سنة، إلا انه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الاجتماعي تعزى للمستوى التعليمي للوالدين.

أما دراسة الدسوقي (2003) فقد هدفت لتحديد وقياس الذكاء الاجتماعي لدى عينة من مشرفي الأنشطة الاجتماعية لمرحلتي التعليم (الإعدادي، الثانوي) بمصر، كما وهدفت إلى تقديم تصور لمفهوم الذكاء الاجتماعي وإعداد اختبار لقياسه وفق ذلك التصور، وقد بلغ عدد المشرفين (328) من مشرفي الأنشطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة التحليلية اشتقاق مفهوم للذكاء الاجتماعي واشتقاق أبعاد لذلك المفهوم، أما الدراسة الميدانية فكان من أبرز النتائج وجود فروق في الذكاء الاجتماعي تعزى للجنس ولصالح الإناث، بالإضافة إلى وجود فروق بين المراحل العمرية ولصالح الأقل سنًا، وعدم وجود فروق في الذكاء الاجتماعي بين الأخصائيين والمعلمين، وعدم وجود فروق في الذكاء الاجتماعي يعزى لمكان السكن (ريفي، حضري).

كما قام المطيري (2000) بدراسة عنوانها الذكاء الاجتماعي لدى المتفوقين، وهي دراسة استكشافية لمقارنة الطلاب المتفوقين عقليًا بالطلاب غير المتفوقين عقليًا في مدارس الكويت، وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف

عن مدى واتجاه الارتباط بين التفوق العقلي وقدرات الذكاء الاجتماعي، ومدى واتجاه الارتباط بين الذكاء الاجتماعي وبعض المتغيرات، وبينت النتائج تميز طلاب التخصص العلمي عن طلاب التخصص الأدبي في واحدة من قدرات الذكاء الاجتماعي، بالإضافة إلى أن المتفوقين تميزوا بالذكاء الاجتماعي عمومًا بدرجة أكبر من غير المتفوقين، وأنه ليس ثمة تفاعل بين المستوى العقلي والتخصص الأكاديمي في قدرات الذكاء الاجتماعي.

وهدفت دراسة الدماطي (1991) إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وكفاءة التدريس والفروق بين الجنسين، وقد استخدمت الباحثة مقياس الذكاء الاجتماعي لجامعة جورج واشنطن، حيث يتكون من (5) اختبارات وبطاقة تقويم "وزارة التربية والتعليم"، كما تكونت عينة الدراسة من (100) طالبًا وطالبة السنة الخامسة بدار معلمين مدينة السلام، ودار معلمات العباسية من جميع التخصصات، حيث اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية (51) طالبًا، (49) طالبة، وكان متوسط عمر العينة (19–21) سنة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الاجتماعي وكفاءة التدريس، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الذكاء الاجتماعي.

3.2 التعقيب على الدراسات السابقة

1.3.2 التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بالتمكن اللغوي

تدرجت الدراسات السابقة حسب الترتيب الزمني من الأحدث للأقدم، وقد اشتملت هذه الدراسات على الكثير من التوصيات والتوجيهات التي تخدم وتفيد الدراسة الحالية، وفيما يلي تعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بالتمكن اللغوي من حيث:

أولًا: من حيث أهداف الدراسة

تعددت الدراسات التي تناولت موضوع التمكن اللغوي، وتنوعت أهدافها وغاياتها، فمنها ما هدف إلى التعرف على التعرف على مظاهر ضعف التمكن اللغوي وسبل علاجه كدراسة العبيدي (2012)، ومنها ما هدف للتعرف على مستوى التحصيل في النحو من أجل إعادة النظر في مناهج اللغة العربية كدراسة مسلاك (1989)، ودراسة الدرعاوي (2006) التي هدفت إلى معرفة أثر التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي في تحصيل الطلبة في قواعد اللغة العربية، ودراسة رصرص (2007) التي هدفت إلى معرفة مستوى تحصيل الطلبة في القواعد مقارنة بتحصيلهم العام في اللغة العربية، ودراسة صافي (2007) التي هدفت إلى معرفة أسباب الضعف اللغوي عند طلبة تخصص اللغة العربية ، ودراسة حميدان (1980) التي هدفت إلى معرفة مستوى التحصيل في اللغة العربية، بالإضافة إلى دراسة الغزاوي (1984) التي سعت إلى معرفة أثر بعض الطرائق التدريسية في تحصيل القواعد العربية، أما دراسة زقوت (1991) فهرفت لمعرفة أثر تدريس النحو العربي بين طريقتي المحاضرة والمناقشة، ودراسة محسن (2013) فهدفت لمعرفة أثر استراتيجية العصف الذهني في تدريس البلاغة والتطبيق، ودراسة عزام ومقابله (2020) فكان الهدف منها الكشف عن أثر استراتيجية البيت الدائري في تحسين أداء قواعد النحو العربي.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة تبين أنها تتشابه مع الهدف العام للدراسة الحالية، إلا أن الدراسة الحالية تنفرد بمتغيراتها التابعة فهي تربط التمكن اللغوي بالذكاء الاجتماعي للتعرف على العلاقة بينهما.

ثانيًا: من حيث منهج الدراسة

اتفقت بعد الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث استخدام المنهج الوصفي، كدراسة العبيدي (2012) ودراسة صافي (2007)، ودراسة مسلاك (1989) ودراسة حميدان (1980)، في حين اختلفت مع بعض

الدراسات كدراسة الدرعاوي (2006) ودراسة رصرص (2007) ودراسة الغزاوي (1984)، ودراسة زقوت (1991) ودراسة محسن (2013)، ودراسة عزام ومقابله (2020) التي اعتمدت في دراستها المنهج التجريبي.

ثالثًا: من حيث مجتمع الدراسة وعينتها

اختلفت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في تناولها لمجتمعات الدراسة، فدراسة العبيدي (2012) تكون مجتمع الدراسة فيها من الطالبات المتقدمات لقسم اللغة العربية والتي اتخذت بطريقة عشوائية، ودراسة مسلاك (1989) تكون مجتمع الدراسة فيها من الطلبة المتوقع تخرجهم والتي اتخذت العينة بطريقة عشوائية طبقية، كما الحال في دراسة رصرص (2007) التي تكون مجتمع الدراسة فيها من طلبة الصف الثامن والتي اتخذت عينتها بطريقة عشوائية طبقية، أما مجتمع الدراسة في الدراسة الحالية هم طلبة الصف العاشر التي اتخذت عينتها بطريقة طبقية عنقودية التي توافقت مع دراسة درعاوي (2006) من حيث مجتمع الدراسة ولكن اختلفت في أنها اتخذت عينتها بطريقة قصدية، أما دراسة حميدان (1980) فاتخذت عينتها بالطريقة العشوائية الطبقية، ودراسة الغزاوي (1984) اتخذت عينتها بشكل عشوائي عينة من مدرسة وهي ثلاث شعب صفية، ودراسة زقوت (1991) قسمت العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، كدراسة محسن (2013)، ودراسة عزام ومقابله (2020) التي اتخذت عينتها بالطريقة العشوائية قسمت إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية.

رابعًا: من حيث أدوات الدراسة

اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام الاختبار كأداة كدراسة مسلاك (1989)، ودراسة رصرص (2007)، ودراسة حميدان (1980)، ودراسة الغزاوي (1984)، ودراسة زقوت (1991)، ودراسة محسن (2013)، ودراسة عزام ومقابله (2020).

خامسًا: من حيث متغيرات الدراسة

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بعض المتغيرات، واختلفت معها بمتغيرات أخرى وذلك بحسب موضوع الدراسة كدراسة الدرعاوي (2006) التي اعتمدت (الجنس، طريقة التدريس، التحصيل)،

ودراسة حميدان (1980) اعتمدت الجنس وطريقة التدريس كمتغيرات للدراسة، ودراسة الغزاوي (1984) ودراسة زقوت (1991)، ودراسة محسن (2013)، ودراسة عزام ومقابله (2020)، بينما اعتمدت الدراسة الحالية (الجنس، نوع المدرسة، المعدل الدراسي العام في الصف التاسع) متغيرات مستقلة والتمكن اللغوي والذكاء الاجتماعي كمتغيرات تابعة.

2.3.2 التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بالذكاء الاجتماعي

أولًا: من حيث أهداف الدراسة

تعددت وتنوعت أهداف الدراسات التي تناولت الذكاء الاجتماعي، حيث هدفت دراسة زحلوق وآخرون (2018) إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الإبداعي، أما دراسة محمد (2017) فقد هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الاجتماعي، وهدفت دراسة الطائي وحسو (2009) إلى قياس درجات الذكاء الاجتماعي، أما دراسة الربيع(2019) فقد هدفت إلى التعرف عن العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة للذكاء الاجتماعي، بالإضافة إلى دراسة ابن كافو (2018) التي هدفت للتعرف على فعالية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الاجتماعي لتحسين جودة الحياة، أما دراسة ميجيس وآخرون (Migis and etal,2010) فقد هدفت إلى مقارنة تأثير الذكاء الاجتماعي والذكاء الإدراكي على التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة البالغين، و دراسة عسقول (2009) التي هدفت إلى البحث في العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد وعلاقتهم ببعض المتغيرات عند طلبة الجامعة، أما دراسة النواصرة (2008) هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي والاجتماعي والخلقي لدى الطلبة الموهوبين، أما دراسة الدسوقي (2003) فقد هدفت لتحديد وقياس الذكاء الاجتماعي لدى عينة من مشرفي الأنشطة الاجتماعية لمرحلتي التعليم (الإعدادي، الثانوي)، ودراسة المطيري (2000) وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى واتجاه الارتباط بين التفوق العقلي وقدرات الذكاء الاجتماعي، ومدى واتجاه الارتباط بين الذكاء الاجتماعي وبعض المتغيرات، ودراسة الدماطي (1991) التي هدفت للكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وكفاءة التدريس والفروق بين الجنسين.

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بمتغيراتها التابعة والتي تربط التمكن اللغوي بالذكاء الاجتماعي.

ثانيًا: من حيث منهج الدراسة

اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، كدراسة زحلوق وآخرون (2018)، ودراسة الطائي وحسو (2009)، ودراسة الربيع (2019)، ودراسة (Migis and etal, 2010)، ودراسة عسقول (2009)، ودراسة النواصرة (2008)، ودراسة المطيري (2000) ودراسة الدماطي (1991)، واختلفت مع بعض الدراسات كدراسة محمد (2017)، ودراسة ابن كافو (2018) ودراسة الدسوقي (2003) الذين استخدموا في دراساتهم المنهج التجريبي.

ثالثًا: من حيث مجتمع الدراسة وعينتها

لم تتفق الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تناولها لطلبة الصف العاشر كمجتمع للدراسة، بل كانت عيناتها لطلاب المدارس بمراحل مختلفة، وفي المرحلة الجامعية. كما ولم تتفق الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في طريقة اختيار العينة التي تمثلت بالطريقة الطبقية العنقودية، فدراسة زحلوق (2018) تمت على عينة عشوائية لطلبة المرحلة الثانوية، أما دراسة محمد (2017) فقد كان مجتمع الدراسة فيها طلبة جامعة، دراسة الطائي وحسو (2009) كان مجتمع الدراسة يتمثل بطلبة السنة الأولى من كلية التربية، ودراسة الربيع (2019) اشتملت على عينة من طلبة جامعة اليرموك، بالإضافة إلى دراسة ابن كافو (2018) التي احتوت على عينة من طالبات الجامعة، ودراسة (Migis and etal, 2010) فكان مجتمع الدراسة مكون من طلبة، ودراسة عسقول (2009) أيضًا تكونت من طلبة، ودراسة النواصرة (2008) التي تكونت من الطلبة الموهوبين، ودراسة الدسوقي (2003) التي تكونت من عدد من المشرفين، ودراسة المطيري (2000) مكونة من الطلاب المتفوقين عقليًا وغير المتفوقين عقليًا و دراسة الدماطي (1991) التي تكونت من طلبة دور المعلمين.

رابعًا: من حيث أدوات الدراسة

اتفقت معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام مقياس الذكاء الاجتماعي، كدراسة زحلوق وآخرون (2018)، ودراسة الطائي وحسو (2009)، ودراسة الربيع (2019)، ودراسة (Migis and etal, 2010) استخدموا الباحثين فيها مقياس الذكاء الاجتماعي، ودراسة عسقول (2009) الذي استخدم مقياسيين أحدهما لقياس الذكاء الاجتماعي والمقياس الثاني لقياس أنماط التفكير، ودراسة النواصرة (2008) وقد استخدم فيها مقاييس للذكاءات الثلاث (الانفعالي والاجتماعي والخلقي)، ودراسة الدسوقي (2003) مقياس

الذكاء الاجتماعي ودراسة المطيري (2000) أيضًا استخدم مقياس الذكاء الاجتماعي كما الحال أيضًا في دراسة الدماطي (1991).

خامسًا: من حيث متغيرات الدراسة

اختلفت الدراسات السابقة في متغيرات الدراسة كجزء أو ككل وذلك بحسب موضوع الدراسة، كدراسة محمد (2017) (التخصص، الجنس، السنة الدراسية)، ودراسة عسقول (2009) التي اعتمدت (الجنس، الجامعة) متغيرات في الدراسة، ودراسة النواصرة(2008) التي اعتمدت (الجنس، العمر، المستوى التعليمي للوالدين) كمتغيرات مستقلة، ودراسة الدسوقي (2003) التي اعتمدت (الجنس، مكان السكن) متغيرات مستقلة، في حين اعتمدت الدراسة الحالية (التمكن اللغوي والذكاء الاجتماعي متغيرات تابعة)، ومتغيرات (الجنس، نوع المدرسة، المعدل الدراسي العام في الصف التاسع متغيرات مستقلة) أي اتفقت الدراسة الحالية مع سابقاتها في جعل الذكاء الاجتماعي متغيرًا تابعًا.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 منهج الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة

3.3 عينة الدراسة

4.3 أدوات الدراسة

1.4.3 اختبار التمكن اللغوي

2.4.3 استبانة الذكاء الاجتماعي

5.3 متغيرات الدراسة

6.3 إجراءات الدراسة

7.3 المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم وعلاقته بالذكاء الاجتماعي لديهم، ويتناول هذا الفصل وصفًا مفصلًا للمنهجية التي اتبعتها الباحثة من حيث الطريقة والإجراءات التي استخدمتها لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تم تحديد منهج الدراسة، مجتمع الدراسة، وتوضيح كيفية اختيار عينة الدراسة وحجمها ونوعها وخصائصها، بالإضافة إلى تحديد الأدوات التي استخدمتها الباحثة في الدراسة لجمع البيانات من المبحوثين مع وصفها وبيان كيفية التحقق من صدقها وثباتها، وتوضيح الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة الثبات.

1.3 منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي منهجًا لدراستها، وهو المنهج الذي يرتبط بظاهرة حالية ومعاصرة بقصد توفير بيانات عنها وتفسيرها ووصفها وصفًا شاملًا، ويقدم معرفة لطبيعة العلاقة بين متغيرين، مع معرفة درجة هذه العلاقة سالبة، موجبة، عكسية، طردية، ولكون هذه الدراسة تهدف للتعرف إلى التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم وعلاقته بالذكاء الاجتماعي لديهم تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لأنه يحقق ويخدم أهداف الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الخاصة والحكومية في محافظة بيت لحم في الفصل الدراسي الأول 2023/ 2024 والبالغ عددهم (3653) طالبًا وطالبة.

3.3 عينة الدراسة

تألفت عينة الدراسة من (242) طالبًا وطالبة من طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم في المدارس الخاصة والحكومية، تم اختيارهم بطريقة عنقودية أي ما نسبته (6%) تقريبًا من مجتمع الدراسة الخاص بطلبة الصف العاشر والجدول (1.3) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات المستقلة (الديمغرافية).

جدول (3- 1): توزيع عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات

المجالات	المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	111	%45.9
	أنثى	131	%54.1
نوع المدرسة	خاصة	35	%14.5
	حكومة	207	%85.5
المعدّل الدّراسيّ العام في الصّف التّاسع	أقلّ من 70	38	%15.7
	70-80	102	%42.1
	أعلى من 85	102	%42.1

4.3 أدوات الدراسة

بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة وأهدافها، والاطلاع على العديد من الدراسات السابقة والأدوات التي استخدمت فيها من بينها دراسة عزام ومقابله (2020) ودراسة محسن (2013)، ودراسة عسقول (2009)، ودراسة النواصرة (2008)، ودراسة الدسوقي (2003)، قامت الباحثة ببناء الأدوات الآتية.

1.4.3الأداة الأولى: اختبار التمكن اللغوي

اشتمل اختبار التمكن اللغوي على 25 فقرة اختيار من متعدد، قام الطالب بدراستها خلال المراحل الدراسية التي مر بها، وبناء على ذلك تكونت علامة الاختبار الكلية من (25) وعلى الطالب أن يجيب على جميع الفقرات، خلال مدة زمنية أقصاها (40) دقيقة أي بواقع حصة واحدة، ويوضح ملحق رقم (1) اختبار التمكن اللغوي بصورته النهائية.

1.1.4.3 صدق اختبار التمكن اللغوي

حيث استخدمت الباحثة نوعان من الصدق هما الصدق الظاهري، وصدق البناء

أ- الصدق الظاهري (Face Validity)

بعد إعداد اختبار التمكن اللغوي بصورته الأولية تم التأكد من صدقه الظاهري بعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص والبالغ عددهم (5) ملحق رقم (3) وذلك للتأكد من أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه، أي أن فقراته تقيس فعلًا التمكن اللغوي والتأكد من الاتي:

- فقرات الاختبار تغطي موضوع الدراسة.
- مناسبة فقرات الاختبار لمستوى الطلبة.
- كل فقرة من فقرات الاختبار تقيس ما وضعت لقياسه.
- دقة وسلامة الفقرات علميًا ولغويًا.
- كفاية عدد الفقرات.
- ملاءمة الفقرات لموضوع الدراسة.

كما وطلب من المحكمين إبداء الرأي في ضوء خبرتهم، وإجراء أي تعديل سواء أكان إضافة أو حذف، وتقديم مقترحات إذا وجب، وبعد ذلك قامت الباحثة بجمع المعلومات والاستفادة من ملاحظات المحكمين، ثم إخراج الاختبار بصورته النهائية، وبذلك يصبح الاختبار أكثر دقة، ويبين الملحق رقم (4) الإجابة النموذجية لاختبار التمكن اللغوي.

2.1.4.3 ثبات اختبار التمكن اللغوي

تم التحقق من ثبات الاختبار عن طريق حساب معامل الثبات كرونباخ الفا وكانت النتائج كما يلي:

	معامل الثبات كرونباخ الفا	عدد الفقرات
التمكن اللغوي	0.867	25

تظهر النتائج ان معامل ثبات الاختبار 0.867 وهي درجة عالية مما يدل على ثبات الأداة.

2.4.3 الأداة الثانية: استبانة الذكاء الاجتماعي

تضمن استبانة خيارات الذكاء الاجتماعي (24) فقرة حول الذكاء الاجتماعي لطلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم، وكل فقرة تشتمل على خيارين (أ) و (ب) وعلى الطالب أن يختار الخيار الذي يُفضله في كل فقرة من فقرات الاستبانة، في مدة زمنية أقصاها (40) دقيقة أي بواقع حصة واحدة، ويأخذ الخيار الذي يدل على وجود ذكاء اجتماعي علامة واحدة، بينما الخيار الآخر الذي يدل على عدم وجود ذكاء اجتماعي يأخذ صفرًا، وبناء على ذلك تكون علامة المقياس الكلية (24)، ويبين الملحق رقم (2) استبانة خيارات الذكاء الاجتماعي.

1.2.4.3 صدق استبانة الذكاء الاجتماعي

بعد إعداد استبانة خيارات الذكاء الاجتماعي بصورتها الأولية تم التأكد من صدقها عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، والبالغ عددهم (5)، وذلك للتأكد من الآتي:

- فقرات الاستبانة تقيس ما وضعت لقياسه.
- وضوح وشمولية فقرات الاستبانة.
- سلامة اللغة ودقتها في الاستبانة.
- فقرات الاستبانة تغطي موضوع الدراسة.

كما وطلب من المحكمين إجراء أي تعديل يرونه مناسبًا، سواء أكان إضافة أو حذف، وقامت الباحثة بإخراج الاستبانة بصورتها النهائية، ويبين الملحق رقم (5) الإجابات النموذجية لاستبانة خيارات الذكاء الاجتماعي.

وقد استخدمت الباحثة نوعان من الصدق وهما الصدق الظاهري، وصدق البناء:

أ- الصدق الظاهري (Face Validity)

قد تشكل المقياس في صورته الأولية من (30) فقرة من نوع اختيار من متعدد، إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناء على ملحوظات المحكمين، فقد أجريت التعديلات المقترحة، وأصبح عدد فقرات المقياس بصورته النهائية (24).

ب- صدق البناء (Construct Validity):

للتحقق من صدق المقياس استخدمت معاملات الارتباط للفقرات والدرجة الكلية للمجالات حيث كانت قيمة معامل الارتباط أكبر من 0.3 مقبولة.

كما هو موضح بالجدول (2.3):

جدول (3-2): معاملات الارتباط بين المجال والدرجة الكلية للمقياس

#	المجال	عدد الفقرات	معامل الارتباط
1	التّواصل	8	.830**
2	الانضباط الاجتماعيّ	8	.877 **
3	التّفاعل مع الآخرين	8	.897**

** دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05 // غير دالة

تبين من الجدول (2.3) أن مجالات الذكاء الاجتماعي تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من 0.01، حيث بلغت معاملات الارتباط لمجالات المقياس (تساوي (0.83، 0.89) على الترتيب، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بمعامل صدق عال، وتقيس ما وضعت لقياسه. وقد تم إيجاد معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات كل المجالات مع الدرجة الكلية، والنتائج موضحة من خلال الجدول (3 . 3) :

جدول رقم (3.3) يبين معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
1	*.441	**2**	**.765	**3**	**.631	**4**	**.372	**5**	**.512
6	**.661	**7**	**.813	**8**	**.314	**9**	**.415	**10**	****362.**
10	**.548	**11**	*.322	**12**	**.472	**13**	**.423	**14**	**.629
15	**.564	**16**	*.314	**17**	**0.841	**18**	**0.687	**19**	**0.697
20	**0.521	**21**	**0.563	**22**	*0.387	**23**	**0.865	**24**	**0.547
25	**0.456								

- **معامل الارتباط بين درجة كل فقرة، والدرجة الكلية، كما هو موضح بالجدول (3.3):**

يتضح من الجدول (3 – 3) أن جميع الفقرات، دالة عند مستوى (0.01) ما يشير إلى وجود صدق لفقرات المقياس.

2.2.4.3 ثبات استبانة الذكاء الاجتماعي

جدول رقم (4.3): قيم معاملات الثبات لمقياس الذكاء الاجتماعي ككل، والمجالات الفرعية

المجالات	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
التّواصل	8	0.871
الانضباط الاجتماعيّ	8	0.863
التّفاعل مع الآخرين	8	0.846
المقياس الكلي	**24**	**0.911**

تبين من خلال الجدول (3–4) أن معاملات معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس الذكاء الاجتماعي ككل، والمجالات الفرعية، تراوحت ما بين (0.846 –0.911)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا لدرجة الكلية بلغ (.911)، وتعد هذه القيمة لمعاملات الثبات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تتراوح درجات هذا المقياس من (0) درجة وحتى (16)، وتقع الإجابة عن المقياس في مستويان (صائبة، خاطئة)، وتتراوح الدرجة الكلية لكل عبارة ما بين (درجة واحدة_ اجابة صحيحة، صفر درجة اجابة خاطئة)، وانطلاقًا من ذلك تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها على هذا المقياس لكامل عبارات المقياس هي (24) درجة، وأقل درجة يمكن أن يحصل عليها هي (0) درجة، والدرجة المتوسطة للمقياس هي (12) درجة ليتم الحكم نسبيًا عن الذكاء الاجتماعي.

3.2.4.3 المحك المستخدم في الدراسة

حتى يتم تحديد مستوى التمكن اللغوي من خلال متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، تم اعتماد الدرجات التالية كما هو وضح في الجدول (3–5)، وقد تم اعتماد هذه الدرجات من خلال قسمة المدى وهو 25 – 0 =25 على ثلاث تصنيفات 25 / 3 = 8.33.

جدول (3–5): المحك المستخدم في التمكن اللغوي

منخفضة		متوسطة		مرتفعة	
المتوسط	%	المتوسط	%	المتوسط	%
8.33-0	%33 - 0	16.66- 8.34	%66-%33	25- 16.67	%100-%67

وحتى يتم تحديد مستوى الذكاء الاجتماعي من خلال متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، تم اعتماد الدرجات التالية كما هو وضح في الجدول (3–6)، وقد تم اعتماد هذه الدرجات من خلال قسمة المدى وهو 0 – 100% على ثلاث تصنيفات 100% / 3 = 33%.

جدول (3–6): المحك المستخدم في الذكاء الاجتماعي

منخفضة	متوسطة	مرتفعة
%33 - 0	%66-%34	%100-%67

3.4 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولًا: المتغيرات المستقلة:

- **الجنس** وله مستويان (ذكر، أنثى).
- **نوع المدرسة** وله مستويان (خاصة، حكومة).
- **المعدل العام في الصف التاسع** وله ثلاث مستويات (أقل من 70، من 70–85، أعلى من 85).

ثانيًا: المتغيرات التابعة:

- **التمكن اللغوي** ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب/ة بالصف العاشر في اختبار التمكن اللغوي الذي أعد خصيصًا لهذه الدراسة.
- **الذكاء الاجتماعي** ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب/ة بالصف العاشر في مقياس الذكاء الاجتماعي الذي أعد خصيصًا لهذه الدراسة.

6.3 إجراءات الدراسة

من أجل إجراء الدراسة تم اتباع الخطوات الآتية:

1. الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، وذلك من أجل اتباع خطوات البحث العلمي والاستفادة منها في إعداد أدوات الدراسة.
2. بناء أدوات الدراسة وهي اختيار التمكن اللغوي، واستبانة خيارات الذكاء الاجتماعي.

3. التحقق من صدق أدوات الدراسة.
4. إعداد الإجابات النموذجية لكل من اختبار التمكن اللغوي واستبانة خيارات الذكاء الاجتماعي.
5. حصر مجتمع الدراسة والمتمثل بطلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم، ومن ثم اختيار عينة الدراسة منه بشكل طبقي عنقودي.
6. الحصول على كتاب تسهيل المهمة كما تبين في ملحق رقم (6).
7. تطبيق أدوات الدراسة على الطلبة والتحقق من ثباتها.

7.3 المعالجة الإحصائية

لمعالجة البيانات التي تم جمعها والحصول عليها من أفراد عينة الدراسة، تم استخدام الاختبارات الإحصائية، واستخدم البرنامج الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات:

1- حساب المتوسطات، والانحراف المعياري، والوزن النسبي.

2- استخدام اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين؛ للتحقق من الفروق لمتغير الجنس.

3- استخدام تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متغيرات الدراسة الجنس نوع المدرسة، المعدّل الدّراسيّ العام في الصّف التّاسع) ولبيان أدنى الفروق تم استخدامLSD.

4- حساب معامل ارتباط بيرسون.

5- معادلة ألفا كرونباخ، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاختبار.

6- معامل الارتباط لحساب الصدق الداخلي.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

نتائج أسئلة الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

نتائج الدراسة

تناول هذا الفصل عرضًا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، في ضوء أسئلتها وفرضياتها التي طرحت، وقد نظمت وفقًا لمنهجية محددة في العرض كما يلي:

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما مستوى التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم؟

وللإجابة عن السؤال الأول فحسب المتوسط، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، والنتائج مبينة في جدول (1.4)، والذي يبين مستوى التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم.

الجدول (1.4): المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري للعينة الكلية

	العلامة القصوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الدرجة
مستوى التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم	25	10.93	4.48	%44	متوسطة

يوضح جدول (1.4) أن متوسط الدرجة الكلية مستوى التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم بلغ (10.93)، وبانحراف معياري (4.48)، وبنسبة مئوية (44%) وهي بدرجة

متوسـطة حيث تبين أن معدل العلامات أقل من نصـف العلامة 25 وبذلك يكون مسـتوى التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم منخفض.

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

هل يختلف مستوى التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم باختلاف (الجنس، نوع المدرسة، المعدل الدراسي العام في الصف التاسع)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله الى الفرضيات التالية

النتائج المتعلقة بالفرضـية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم، تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى)، وللتحقق من هذه الفرضـية، فقد تم اسـتخدام اختبار "ت" لعينتين مسـتقلتين للكشـف عن دلالة الفروق، كما يوضحها جدول (2.4)

جدول (2.4): المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة اختبار "ت"؛ للكشف عن الفرق بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة على مستوى التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم، تعزى إلى متغير الجنس

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
ذكر	111	11.04	4.79	0.31	240	0.75
أنثى	131	10.85	4.23			

يتبين من الجدول (2.4) أن قيمة (ت) كانت (0.31) وأن مستوى الدلالة المحسوب (0.75) وهو أكبر ($\alpha \leq 0.05$) مما يعني قبول الفرضية الصفرية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى).

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم، تعزى إلى متغير نوع المدرسة (خاصة، حكومة)، وللتحقق من هذه الفرضية، فقد تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق.

جدول (3.4): المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة اختبار "ت"؛ للكشف عن الفرقبين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة على مستوى التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم، تعزى إلى متغير نوع المدرسة

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
خاصة	35	12.69	3.99	2.52	240	0.01
حكومة	207	10.64	4.51			

يتبين من خلال جدول (3.4) أن قيمة (ت) كانت (2.52) وأن مستوى الدلالة المحسوب (0.01) وهو أقل من ($\alpha \leq 0.05$) مما يعني رفض الفرضية الصفرية : أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم تعزى إلى متغير نوع المدرسة (حكومة، خاصة) لصالح طلاب المدارس الخاصة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات مستوى التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم، تعزى إلى متغير المعدّل الدّراسيّ العام في الصّف التّاسع.

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية؛ وفقا لمتغير المعدّل الدّراسيّ العام في الصّف التّاسع.

المعدّل الدّراسيّ العام في الصّف التّاسع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقلّ من 70	8.61	4.32
70 – 85	9.72	4.07
أعلى من 85	13.03	4.08

وللتحقق من هذه الفرضية، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة، وحساب مصدر التباين، ومجموع المربعات، ودرجات الحرية، ومتوسط المربعات، وقيمة (ف)، ومستوى الدلالة؛ تبعا لمتغير المعدّل الدّراسيّ العام في الصّف التّاسع، وجدول (4.4) يوضح ذلك.

جدول (5.4): مصدر التباين، ومجموع المربعات، ودرجات الحرية، ومتوسط المربعات، وقيمة "ف"، ومستوى الدلالة، تعزى إلى متغير المعدّل الدّراسيّ العام في الصّف التّاسع

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوب
بين المجموعات	805.32	2	402.66	23.80	0.00
داخل المجموعات	4042.74	239	16.91		
المجموع	4848.07	241			

يتضح من خلال جدول (5.4) أن قيمة (ف) كانت (23.80) وأن مستوى الدلالة المحسوب (0.00) وهو أقل ($\alpha \leq 0.05$) مما يعني رفضالفرضية الصفرية : أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات مستوى التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم، تعزى إلى متغير المعدّل الدّراسيّ العام في الصّف التّاسع ولمعرفة مصدر الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية وكانت النتائج كما يتضح من خلال جدول (6.4).

جدول (6.4): اختبار شيفيه للمقارنات البعدية

	أقلّ من 70	70 – 85	أعلى من 85
أقلّ من 70			
70 – 85	-1.11		
أعلى من 85	-4.42-*	-3.31-*	

كانت الفروق لصالح أعلى من (85).

3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

ما مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم؟

للإجابة عن السؤال الثالث فحسب المتوسط، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، كما يوضحها الجدول (7.4):

جدول رقم (7.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب لمحاور الذكاء الاجتماعي والدرجة الكلية.

الترتيب	المحور	المتوسط	العلامة القصوى	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1	التّواصل	6.05	8	1.75	76%
3	الانضباط الاجتماعيّ	4.69	8	1.91	59%
2	التّفاعل مع الآخرين	4.96	8	1.89	62%
	الدرجة الكلية	15.69	24	4.25	65%

نلاحظ من الجدول ان اهم مقاييس الذكاء الاجتماعي هو التواصل بمتوسط 6.05 وبوزن نسبي 75 % وهو بدرجة مرتفعة بينما تلاه التفاعل مع الاخرين بمتوسط 4.96 وبوزن نسبي 62% وبلغت الدرجة الكلية للمقياس 15.69 بوزن نسبي 65% مما يدل على درجة متوسطة من الذكاء الاجتماعي لعينة الدراسة

تحليل فقرات المحور الاول: التواصل

حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للعينة الواحدة، والنتائج مبينة في جدول (8.4) والذي يبين آراء أفراد عينة الدراسة في فقرات المحور الثاني: التواصل.

جدول (8.4): تحليل فقرات المحور الاول: التواصل

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الدرجة
1	إذا أتيح لي مرافقة شخص كبير السّنّ فإنّي:	0.86	0.35	86%	مرتفعة
2	عند خروجي في استراحة بين الدّروس فإنّي:	0.70	0.46	70%	مرتفعة
3	عندما يتصرّف أحد أصدقائي تصرّفًا غريبًا فإنّي:	0.80	0.40	80%	مرتفعة
4	عندما أكون مع أصدقائي فإنّي :	0.79	0.41	79%	مرتفعة
5	عندما ينتقدني أحد فإنّي:	0.63	0.48	63%	متوسطة
6	عندما يتحدّث أحد معي لأوّل مرّة فإنّي:	0.75	0.43	75%	مرتفعة
7	عندما يطرح أحد الأشخاص موضوعًا خاصًا أمامي فإنّي:	0.66	0.47	66%	متوسطة
8	عندما يواجه أحد زملائي موقفًا صعبًا فإني:	0.85	0.36	%86	مرتفعة
	جميع الفقرات	6.05	1.75	76%	مرتفعة

يوضـــح جدول (8.4) أن متوســـط الدرجة الكلية للمجال الأول التواصـــل بلغ (6.05)، وبانحراف معياري (1.75)، وبنســـبة مئوية (76%) بدرجة مرتفعة، وقد جاءت أعلى الفقرات (إذا أتيح لي مرافقة شخص كبير السّنّ بدرجة مرتفعة) بمتوسط حسابي (0.86) وبنسبة مئوية (86%). واقل فقرة هي عندما ينتقدني أحد بمتوسط 0.63

تحليل فقرات المحور الثاني

المحور الثاني: الانضباط الاجتماعيّ

جدول (9.4): تحليل المحور الثاني: الانضباط الاجتماعيّ يبين المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي للمقياس

الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدرجة
1	عندما أتّفق مع زملائي على عمل جماعيّ فإنّي:	0.60	0.49	60%	متوسطة
2	عندما نحلّ ضيوفًا على أقاربنا فإني:	0.60	0.49	60%	متوسطة
3	إذا وجدت أغراضًا لا تخصّني في المدرسة فإنّي:	0.59	0.49	59%	متوسطة
4	عندما أجد الدّور على المقصف طويلًا فإنّي :	0.42	0.49	42%	متوسطة
5	إذا مررت بجماعة من الأشخاص فإني:	0.55	0.50	55%	متوسطة
6	عند التعرض لمشكلة صغيرة فإنّ رد فعلي يكون:	0.72	0.45	72%	مرتفعة
7	عندما يتعارض رأي والدي مع رأيي فإنّي:	0.62	0.49	62%	متوسطة
8	عندما تصدر تعليمات جديدة في المدرسة فإنّي:	0.65	0.48	65%	متوسطة
	الدرجة الكلية	4.69	1.91	59%	متوسطة

يتضح من الجدول (9.4) أن المحور الثاني: الانضباط الاجتماعيّ بمتوسط (4.69)، وبلغ الوزن النسبي للمجالات ككل (65%)؛ بدرجة متوسطة وكانت اعلى فقرة هي عند التعرض لمشكلة صغيرة فإنّ رد فعلي يكون بمتوسط 0.72 وأدنى فقرة هي عندما أجد الدّور على المقصف طويلًا فإنّي بمتوسط 0.42 وهي بدرجة منخفضة.

حسـبت المتوسـطات الحسـابية، والانحرافات المعيارية للعينة الواحدة، والنتائج مبينة في جدول (10.4)، والذي يبين آراء أفراد عينة الدراسة في فقرات المحور الثالث: التّفاعل مع الآخرين

جدول (10.4): تحليل فقرات المحور الثالث: التّفاعل مع الآخرين

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى
1	عندما أجلس مع زملاء مستجدّين فإنّي:	0.69	0.47	69%	مرتفعة
2	إذا تعادى صديقان لي فإنّي:	0.80	0.40	80%	مرتفعة
3	عندما ألتقي أناسًا مستجدّين فإنّي:	0.48	0.50	48%	متوسطة
4	إذا تعرّضت لموقف جديد على ثقافة مجتمعي فإنّي :	0.39	0.49	39%	متوسطة
5	عندما أخرج من المدرسة فإنّي:	0.66	0.47	66%	متوسطة
6	عندما أحضر حفلة اجتماعيّة فإنّي:	0.65	0.48	65%	متوسطة
7	عندما يزورنا أحد في البيت فإنّي:	0.62	0.49	62%	متوسطة
8	فيما يخص الأحداث التي تجري في مجتمعنا فإنّي:	0.67	0.47	67%	متوسطة
	جميع الفقرات	4.96	1.89	62%	متوسطة

يوضح جدول (10.4) إلى أن متوسط الدرجة الكلية المحور الثالث: التّفاعل مع الآخرين التالية بلغ (4.96)، وبانحراف معياري (1.89)، وبنسبة مئوية (62%) بدرجة متوسطة، حيث كانت أعلى الفقرات على النحو الآتي إذا تعادى صديقان لي بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (0.80)، وبنسبة مئوية (80%)، بينما أضعف الفقرات الفقرة إذا تعرّضت لموقف جديد على ثقافة مجتمعي بدرجة منخفضة بمتوسط حسابي (0.39)، وبنسبة مئوية (39%).

4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

هل يختلف مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم باختلاف (الجنس، نوع المدرسة، المعدّل الدّراسي العام في الصف التاسع)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله الى الفرضيات التالية

الفرضية الرابعة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم، تعزى إلى متغير الجنس، وللتحقق من هذه الفرضية، فقد تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق، كما يوضحها جدول (11.4).

جدول (11.4): حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة اختبار "ت"؛ للكشف عن الفرقبين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة على مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم، تعزى إلى متغير الجنس

المجالات	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التواصل	ذكر	5.86	1.76	1.51	240	0.13
	انثى	6.21	1.74			
الانضباط الاجتماعيّ	ذكر	4.93	1.91	1.82	240	0.07
	انثى	4.48	1.89			
التّفاعل مع الآخرين	ذكر	4.88	1.69	−0.57	240	0.56
	انثى	5.02	2.04			
الدرجة الكلية للمقياس	ذكر	15.68	4.15	−0.06	240	0.95
	انثى	15.71	4.35			

يتضح من خلال جدول (11.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم، تعزى إلى متغير الجنس

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم، تعزى إلى متغير الجنس.

النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم، تعزى إلى متغير نوع المدرسة، وللتحقق من هذه الفرضية، فقد تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق، كما يوضحها جدول (12.4)

جدول (12.4): حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة اختبار "ت"؛ للكشف عن الفرقبين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة على مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم، تعزى إلى متغير نوع المدرسة

المجالات	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التواصل	خاصة	5.80	1.64	0.91	240	0.36
	حكومية	6.09	1.77			
الانضباط الاجتماعيّ	خاصة	4.23	1.70	1.53	240	0.12
	حكومية	4.76	1.94			
التّفاعل مع الآخرين	خاصة	4.89	2.04	0.24	240	0.80
	حكومية	4.97	1.86			
الدرجة الكلية للمقياس	خاصة	14.91	4.14	1.17	240	0.24
	حكومية	15.83	4.27			

يتضـح من خلال جدول (12.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسـطات مسـتوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصـف العاشـر في محافظة بيت لحم، تعزى إلى متغير نوع المدرسة

النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسـطات مسـتوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصـف العاشـر في محافظة بيت لحم، تعزى إلى متغير المعدّل الدّراسـيّ العام في الصّـف التّاسـع . لاختبار هذه الفرضـية، تم اسـتخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ للكشـف عن امكـانيـة وجود فروقـات ذات دلالـة إحصـائيـة عنـد مسـتوى الـدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم، تعزى إلى متغير المعدّل الدّراسيّ العام، والجدول (13.4) يوضح ذلك.

جدول (13.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية؛ وفقا لمتغير المعدّل الدّراسـيّ العام في الصّف التّاسع.

	المعدّل الدّراسيّ العام في الصّف التّاسع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التواصل	أقلّ من 70	5.89	1.71
	70 – 85	6.13	1.86
	أعلى من 85	6.03	1.67
الانضباط الاجتماعيّ	أقلّ من 70	4.39	1.91
	70 – 85	4.65	1.92
	أعلى من 85	4.83	1.91

	المعدّل الدّراسيّ العام في الصّف التّاسع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التّفاعل مع الآخرين	أقلّ من 70	4.32	2.13
	70 – 85	5.01	1.95
	أعلى من 85	5.15	1.68
الدرجة الكلية للمقياس	أقلّ من 70	14.61	4.38
	70 – 85	15.78	4.49
	أعلى من 85	16.01	3.92

وللتحقق من هذه الفرضية، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة، وحساب مصدر التباين، ومجموع المربعات، ودرجات الحرية، ومتوسط المربعات، وقيمة (ف)، ومستوى الدلالة؛ تبعا لمتغير المعدّل الدّراسيّ العام في الصّف التّاسع، وجدول (14.4) يوضح ذلك.

جدول (14.4): مصدر التباين، ومجموع المربعات، ودرجات الحرية، ومتوسط المربعات، وقيمة "ف"، ومستوى الدلالة، تعزى إلى متغير المعدّل الدّراسيّ العام في الصّف التّاسع

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
التواصل	بين المجموعات	1.57	2	0.78	0.25	0.77
	داخل المجموعات	739.83	239	3.09		
	المجموع	741.405	241			
	بين المجموعات	5.59	2	2.79	0.76	0.46
	داخل المجموعات	874.54	239	3.65		

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الانضباط الاجتماعيّ	المجموع	880.132	241			
التّفاعل مع الآخرين	بين المجموعات	19.59	2	9.79	2.79	0.06
	داخل المجموعات	837.99	239	3.50		
	المجموع	857.58	241			
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	56.04	2	28.02	1.55	0.21
	داخل المجموعات	4299.32	239	17.98		
	المجموع	4355.37	241			

يتضح من خلال جدول (14.4) أنه:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم، تعزى إلى متغير المعدّل الدّراسيّ العام في الصّف التّاسع.

5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

ما العلاقة الارتباطية بين التمكن اللغوي والذكاء الاجتماعي عند طلبة الصــف العاشــر في محافظة بيت لحم؟

الفرضية السابعة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات التمكن اللغوي ودرجات الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم.

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين كما تم استخدام معادة الانحدار الخطي البسيط كما يظهر في الجدول (15.4).

الجدول (15.4): حساب معامل ارتباط بيرسون درجات التمكن اللغوي ودرجات الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم.

	مستوى الدلالة	معامل الارتباط
الذكاء الاجتماعي	0.00	0.14
التمكن اللغوي		

يوضح الجدول (15.4) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.14) وان مستوى الدلالة المحسوب (0.00) وهو دال احصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) مما يعني وجود علاقة ايجابية طردية بين درجات التمكن اللغوي ودرجات الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم اي انه كلما زاد التمكن اللغوي زاد مستوى الذكاء الاجتماعي.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة نتائج أسئلة الدراسة

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

4.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

5.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

5.6 التوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تناول هذا الفصل نتائج الدراسة التي توصلت إليها الدراسة، وذلك من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات أدوات الدراسة المتعلقة بالتمكن اللغوي وعلاقته بالذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم، وبيان دور كل من المتغيرات المستقلة (الجنس، نوع المدرسة، المعدل الدراسي العام في الصف التاسع) على المتغيرات التابعة للدراسة، بالإضافة إلى الخروج بمجموعة من التوصيات المنبثقة من نتائج أسئلة الدراسة وفحص الفرضيات الخاصة بها.

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما مستوى التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم؟

بينت النتائج أن مستوى التمكن اللغوي في محافظة بيت لحم كان بنسبة 44% وهي درجة منخفضة، وتعزو الباحثة انخفاض مستوى التمكن اللغوي إلى تركيز المعلمين على استخدام أسلوب التلقين في التدريس وعدم التنوع في استراتيجيات التدريس، بالإضافة إلى اقتصار دور المتعلم على التلقي أي أنه دائمًا متلقي للمعلومات والدور الفعّال يقتصر على المعلم، مما يشعر الطالب بالملل تجاه مادة اللغة العربية التي بطبيعتها تحتاج إلى تركيز ومشاركة مستمرة وذلك لاشتمالها على قواعد لا تطلب فقط الحفظ والتكرار بل تحتاج إلى فهم عميق، فمن الضروري التنويع في استراتيجيات التدريس، كالبحث والاستقصاء حتى تدوم المعلومات في ذهن المتعلم لوقت أطول والاستفادة منها بشكل مستمر، لأن التلقين والحفظ تجعل الطالب سلبيًا في

العملية التعليمية ولا يستطيع توظيف المعلومات التي اكتسبها في مواقف أو سياقات مختلفة، ولم تجد الباحثة أي من الدراسات السابقة التي ذكرتها في الفصل الثاني تتفق معها في النتيجة من حيث النسبة المئوية.

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

هل يختلف مستوى التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محتفظة بيت لحم باختلاف (الجنس، نوع المدرسة، المعدل الدراسي العام في الصف التاسع)؟

وتم تحويل السؤال الثاني إلى فرضيات صفرية:

ونصت الفرضية الأولى على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات مستوى التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم، تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى).

وبينت نتائج الفرضية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات مستوى التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى).

وعليه تم قبول الفرضية الصفرية وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى أن اتجاه الذكور والاناث من طلبة الصف العاشر واحد في تنمية قدراتهم في التمكن اللغوي، وقد يعود السبب في عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في مستوى التمكن اللغوي إلى تشابه الظروف التعليمية والاجتماعية لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة رصرص (2007)، ودراسة مسلاك (1989)، واختلفت مع دراسة كل من الدرعاوي (2006) ودراسة حميدان (1980) في نتائجهما التي أظهرت تفوق الإناث على الذكور.

ونصت الفرضية الثانية على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) بين متوسطات مستوى التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم، تعزى إلى متغير نوع المدرسة (خاصة، حكومة).

وبينت نتائج الفرضية توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ .05) بين متوسطات مستوى التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم تعزى إلى متغير نوع المدرسة (خاصة، حكومة) لصالح طلاب المدارس الخاصة. وعليه تم رفض الفرضية الصفرية، وتعزو الباحثة وجود فروق بين متوسطات التمكن اللغوي لصالح المدارس الخاصة لأن المدارس الخاصة تهتم بتقديم نشاطات لامنهجية مما يساعد على تجديد الطاقة لدى الطلبة ويزيد من قابليتهم للتعلم، وذلك بتخصيص وقت لتفريغ طاقات الطلبة وهذا يزيد من دافعيتهم للتعلم، ورغبتهم في الحصول على المعرفة في الوقت الذي تتم فيه العملية التدريسية، بالإضافة إلى حرية معلمين المدارس الخاصة في تقديم المنهاج للطلبة، أما معلمو المدارس الحكومية فهم ملزمون بإجراءات لاتباعها من قبل وزارة التربية والتعليم. ولم تتناول أي من الدراسات التي أوردتها الباحثة متغير نوع المدرسة حتى تتم مقارنتها مع الدراسة الحالية.

ونصت الفرضية الثالثة على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) بين متوسطات مستوى التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم، تعزى إلى متغير المعدّل الدّراسيّ العام في الصّف التّاسع.

وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ .05) بين متوسطات مستوى التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم، تعزى إلى متغير المعدّل الدّراسيّ العام في الصّف التّاسع ولصالح المعدل أعلى من 85.

وتعزو الباحثة في ذلك أن الطلبة أصحاب المعدل الدراسي المرتفع يبذلون جهودًا أعلى من أصحاب المعدل المنخفض أو المتوسط، وتعتبر مادة اللغة العربية مادة أساسية أي أن الاهتمام بها يكون مضاعفًا مقارنة بالمواد الأخرى، فالطالب الذي يكون متفوق في جميع المواد الدراسية لابد أن يكون أيضًا متفوقًا في اللغة العربية التي هي مادة أساسية مهمة جدًا وتؤثر بشكل مباشر على المعدل الدراسي العام.

ولم تتناول أي من الدراسات السابقة التي أوردتها الباحثة متغير المعدل الدراسي العام في الصف التاسع حتى يتم مناقشتها ومقارنتها.

3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

ما مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم؟

بينت النتائج أن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم كان بنسبة 65% مما يدل على درجة متوسطة من الذكاء الاجتماعي لدى عينة الدراسة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المدرسة لا تقدم نشاطات بشكل كافٍ تقوم على تنمية الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة، بالإضافة إلى عدم التركيز على التفاعل الاجتماعي بين الطلبة في أوقات الاستراحة أو خلال النشاطات الصفية التي تنظم من قبل المعلمين، وعدم ارتياح الطلبة في البيئة المدرسية.

ولم تتفق أي دراسة من الدراسات السابقة التي ذكرتها الباحثة مع الدراسة الحالية من حيث النسبة المئوية.

4.4 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

هل يختلف مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم باختلاف (الجنس، نوع المدرسة، المعدل الدراسي العام في الصف التاسع)؟

وتم تحويل السؤال الرابع إلى الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم، تعزى إلى متغير الجنس.

وبينت نتائج الفرضية لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم، تعزى إلى متغير الجنس.

وعليه تم قبول الفرضية الصفرية، وتعزو الباحثة ذلك إلى تشابه الظروف التعليمية والبيئية الاجتماعية لدى الذكر والأنثى.

واختلفت الدراسية الحالية مع دراسة زحلوق وآخرون (2018)، ودراسة محمد (2017)، ودراسة عسقول (2009)، ودراسة النواصرة (2008)، في تفوق الإناث على الذكور في مستوى الذكاء الاجتماعي.

ونصت الفرضية الخامسة على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم، تعزى إلى متغير نوع المدرسة.

وبينت نتائج الفرضية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم، تعزى إلى متغير نوع المدرسة،

وعليه تقبل الفرضية الصفرية. وتعزو الباحثة السبب في عدم وجود اختلاف بين المدارس الخاصة والمدارس الحكومية إلى التطور التكنولوجي الذي نشهده في عصرنا الحالي، فطلبة المدارس الخاصة وطلبة المدارس الحكومية يتشابهون في طرق التفكير، بالإضافة إلى التشابه في المنهاج وطرق التدريس والنشاطات التي يتعرضون لها، ولم تجد الباحثة أي من الدراسات التي أوردتها تشابه في متغير نوع المدرسة حتوت قارت وتناقش نتائجها معها.

ونصت الفرضية السادسة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم، تعزى إلى متغير المعدّل الدّراسيّ العام في الصّف التّاسع.

وبينت نتائج الفرضية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم، تعزى إلى متغير المعدّل الدّراسيّ العام في الصّف التّاسع.

وعليه تقبل الفرضية الصفرية، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الذكاء ليس له علاقة مباشرة مع مستوى التحصيل أو المعدل الدراسي، فهناك طلبة يتمتعون بذكاءات متعددة بالرغم من انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي.

5.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

ما العلاقة الارتباطية بين التمكن اللغوي والذكاء الاجتماعي عند طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم؟

وهذا السؤال انبثقت منه الفرضية السابعة التي تنص على أنه: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات التمكن اللغوي ودرجات الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم.

وبينت نتائج الفرضية وجود علاقة ايجابية دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 بين درجات التمكن اللغوي ودرجات الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم اي انه كلما زاد التمكن اللغوي زاد مستوى الذكاء الاجتماعي.

وترى الباحثة أن وجود علاقة طردية بين التمكن اللغوي والذكاء الاجتماعي لدى طلاب وطالبات أفراد عينة الدراسة يعد أمرًا طبيعيًا، إذ أن وجود التمكن اللغوي لابد أن يصاحبه ذكاء اجتماعي، فالعلاقة تعكس تفاعلًا معقدًا بين القدرة على الفهم والتفاعل مع الآخرين وبين الاستخدام الفعّال للغة.

6.5 توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

1. عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية، من أجل استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة.
2. الاهتمام بإخراج كتب اللغة عربية وارفاقها بكتب قواعد اللغة العربية.
3. الاهتمام بأعداد معلم اللغة العربية عامة، ومعلم قواعد اللغة العربية خاصة إعدادًا اكاديميًا وتربويًا.
4. العمل على استخدام الطرق التربوية التي تثير وتحفز المهارات اللغوية وتنمي الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة.
5. إثراء مادة اللغة العربية بأنشطة وخبرات تعمل على زيادة التمكن اللغوي عند الطلبة.
6. إجراء دراسات حول التمكن اللغوي والذكاء الاجتماعي على طلبة مختلفون وباستخدام أدوات أخرى متنوعة.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية

إبراهيم، مجدي عزيز. (2004). **موسوعة التدريس**، ج2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

الابراهيمي، خولة. (2000). **مبادئ في اللسانيات**. الجزائر: دار القصبة للنشر.

ابن جني، عثمان (1987): **الخصائص**، ج1. دار الكتب المصرية القاهرة.

ابن خلدون، عبد الرحمن. (1993): **مقدمة ابن خلدون**. دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

ابن كافو، عبير محمد. (2018). تنمية الذكاء الاجتماعي لدى طالبات الجامعة كمدخل لتحسين جودة الحياة، **مجلة البحث العلمي في التربية**. 5 (19)، 237-270.

ابن منظور، جمال الدين. (2000). **لسان العرب**. دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

أبو شتات، سمير محمد (2005): **أثر توظيف الحاسوب في تدريس النمو على تحصيل طالبات الصف الحادي عشر واتجاهاتهن نحوها والاحتفاظ بها**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.

أبو مغلي، سميح (1986): **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية**. دار المجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

أحمد، سلامة، وعبد السلام، عبد الغفار. (1984). **علم النفس الاجتماعي**. دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

أنيس، ابراهيم ومنتصر، عبد الحليم والصوالحي، عطية وأحمد، محمد. (2004). **المعجم الوسيط**. مجمع اللغة العربية –مكتبة الشروق الدولية.

توفيق، أحمد مرعي. (1984). **علم النفس الاجتماعي**. عالم الكتب، القاهرة، مصر.

الجارم، علي وأمين، مصطفى (1984). **البلاغة الواضحة البيان والمعاني والبديع للمدارس الثانوية**. مصر: دار المعارف.

جاسم، غدير (2012): **مستوى الذكاء الاجتماعي لمديرات المدارس الثانوية في الكويت وأثره على الضغوط التنظيمية للمعلمات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الكويت.

الجرجاني، عبد القاهر. (1989). **دلائل الإعجاز**. ط2، القاهرة: مكتبة الخانجي.

الجعلي، عبد الفتاح (1986). **فصول في تدريس الأدب والبلاغة والنقد**. مكة المكرمة: مكتبة الطالب الجامعي.

الجوهري، إسماعيل بن حماد. (1994). **اللغة وصحاح العربية**. ط4، بيروت، لبنان: دار العلم للملايين.

الجويني، مصطفى. (1985). **البلاغة العربية تأصيل وتجديد**. القاهرة: منشأة المعارف.

حامد، عبد السلام زهران. (1984). **علم النفس الاجتماعي**. عالم الكتب، القاهرة، مصر.

حسين، محمد عبد الهادي. (2006). **الذكاءات المتعددة وتنمية الموهبة**. دار الفكر الجامعي، القاهرة، مصر.

الحشاش، غانم سعادة (2001). **تقويم منهج البلاغة للمرحلة الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

حميدان، علي صالح (1980): **مستوى التحصيل في القواعد العربية في نهاية المرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث لمنطقة القدس**. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة بيرزيت، رام الله، فلسطين.

خلف الله، سلمان. (2002). **المرشد في التدريس**. جهينة للنشر والتوزيع، عمّان.

الخليفة، حسن جعفر. (2004). **فصول في تدريس اللغة العربية**. الرياض، مكتبة الراشد.

الداهري، صالح. (2013). **علم النفس العام**. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

الدراويش، محمود أحمد. (1993). **فن تدريس مهارات اللغة العربية في المرحلة الأساسية**. دار المطبوعات والنشر، عمان، الاردن.

الدرامش، أسماء. (2016). إدارة الغضب وعلاقته بالذكاء الاجتماعي لدى طلاب الجامعة. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، مصر، 22(4)، 1046-1112.

الدرعاوي، نضال أحمد. (2006). **أثر التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في قواعد اللغة العربية في محافظة بيت لحم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس.

الدسوقي، محمد غازي. (2003). الذكاء الاجتماعي تحديده وقياسه لعينة من المشرفين الأنشطة الاجتماعية بمرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي، **مجلة عالم التربية**، ع9، ص209- 218.

الدليمي، طه والوائلي، عبدالكريم.(2005). اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

الدماطي، فاطمة عبد السميع محمود. (1991). **الذكاء الاجتماعي وعلاقته بكفاءة التدريس لدى طلبة دور المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

دهمان، أحمد. (2006). اللغة العربية: الصلة الحية بين حاضر الأمة وتراثها الزاخر، **مجلة التراث العربي**. مجلة فصلية تصدر عن اتحاد الكتاب العرب – دمشق العدد 102 السنة 26-نيسان 2006.

الربيع، فيصل خليل. (2019). نموذج سببي للعلاقة بين كل من الذكاء الاجتماعي والامل والسعادة لدى طلبة جامعة اليرموك، **مجلة دراسات العلوم التربوية**. 46(4)، 555-571، الأردن.

رصرص، عبد الرحمن (2007): **مستوى التحصيل في قواعد النحو العربي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس وكالة الغوث في محافظة الخليل**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس.

زحلوق مها، وبسماء آدم، وئام صالح. (2018). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة دمشق. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**- سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 6(40)، 275-297.

الزغول، عماد عبد الرحيم. (2016). **نظريات التعليم**. ط3، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

زقوت، محمد شحادة (1991): **تدريس النحو العربي بين طريقتي المحاضرة والمناقشة لدى طلبة قسم اللغة العربية لكلتي الآداب والتربية بالجامعة الإسلامية في غزة**. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة.

الزهراني، محمد بن سعيد. (2007). **مستوى تمكن طلاب اللغة العربية في كلية المعلمين بمحافظة الطائف من مهارات النحو الوظيفي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

الساموك، سعدون محمد والشمري، هدى علي. (2005). **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها**. دار الاوائل للنشر، عمان، الاردن.

سلطاني، محمد علي. (1979). **مع البلاغة العربية في تاريخها**. دمشق: دار المأمون للتراث.

السلمان، سهير رفعت. (2007). **الذكاء**. وزارة التربية والتعليم العالي الغدارة العامة للتقنيات التربوية وتكنولوجيا المعلومات.

شحاتة، حسن. (1993). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. دار المصرية اللبنانية، القاهرة.

شفطر، إيهاب سعد. (2018). **المصطلحات الدلالية بين التراث وعلم اللغة الحديث**. الأردن: عالم الكتب الحديث.

صافي، حسن عبد الرحيم. (2007). **أسباب الضعف اللغوي عند طلبة تخصص اللغة العربية من وجهة نظر أساتذتها في الجامعات النظامية في الضفة الغربية**. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة القدس، فلسطين.

ضياء، جعفر صادق. (1991): تقدير الفرد لنفسه وتقديره للآخرين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، العدد 12.

الطائي، أحمد، وحسو، مؤيد. (2009). بناء مقياس الذكاء الاجتماعي لطلبة السنة الأولى كلية التربية الرياضية جامعة الموصول. **مجلة الرافدين للعلوم الرياضية**، 15(52)، ص107- 154.

العامرية، نهلة ابراهيم. (1994). **دراسة تقويمية لمحتوى كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في منطقتي عمان التعليمية الأولى والثانية**. رسالة ماجستير غير منشورة ،الجامعة الأردنية.

العبيدي، محمد والمطاوعة، فاطمه. (2012). مدى التمكن اللغوي لدى الطالبات المتقدمات على قسم اللغة العربية في جامعة قطر. **مجلة التربية**، 41 (180)، 93 – 146.

العتوم، عدنان يوسف. (2004). **علم النفس المعرفي**. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

عتيق، عبد العزيز (1993). **البلاغة العربية في ثوبها الجديد**. ج3، ط3، دار العلم: بيروت.

عزام، سامر قاسم، ومقابله، نصر محمد. (2020). أثر استراتيجية البيت الدائري في تحسين أداء طلاب الصف السادس في قواعد النحو العربي. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 28 (5)، 502– 522.

العسكري، أبو هلال. (1984). **الصناعتين، الكتابة والشعر**. ط2، تحقيق: مفيد قميحة، بيروت: دار الكتب.

عسقول، خليل محمد خليل. (2009). **الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

عصر، حسني عبد الباري. (2000). **فنون اللغة العربية "تعليمها وتقويم عملها**. مركز الاسكندرية للكتاب، مصر.

عطا، إبراهيم محمد (1986). **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية**. القاهرة: النهضة المصرية.

علامة، طلال. (1992). **نشأة النحو العربي في مدرستي البصرة والكوفة**. دار الفكر اللبناني، بيروت.

العلي، فيصل حسين .(1998). **المرشد الفني لتدريس اللغة العربية**. دار الثقافة، عمان.

عمار، سالم. (2002). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**. مؤسسة الرسالة، بيروت.

عمر، أحمد مختار. (1988). **علم الدلالة**، ط2، بيروت: عالم الكتب.

عياد، منى. (2008). **أثر برنامج بالوسائط المتعددة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة على اكتساب المفاهيم التكنولوجية وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف السابع بغزة.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

الغزاوي، حسن علي (1984). **أثر بعض الطرائق التدريسية في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية في قواعد اللغة العربية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

الفيل، توفيق. (1979). **عزوف الطلاب عن دراسة اللغة العربية، ندوة مشكلات اللغة العربية على مستوى الجامعة في دول الخليج والجزيرة العربية،** (جامعة الكويت، الفترة 4-6 نوفمبر (ص:59-77).

القباني، يحيى. (2009). **فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين في السعودية.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، السعودية.

مسلاك، آمنة فريد. (1989). **مستوى التحصيل في النحو لدى الطلبة في جامعة النجاح الوطنية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

محسن، شكري عز الدين ومكي، كريم. (2013). أثر استراتيجية العصف الذهني في تدريس مادة البلاغة والتطبيق، **مجلة مركز دراسات الكوفه.** 17 (29)، 182 -208.

المطيري، خالد شخير. (2000). **الذكاء الاجتماعي لدى المتفوقين: دراسة استكشافية مقارنة بين الطلاب المتفوقين عقليًا وغير المتفوقين عقليًا في المرحلة الثانوية بمدارس الكويت.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين.

محمد، صالح. (2017). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة. **مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر**، 3 (175)، 615-703.

المقوسي، أحمد. (1995): **أساليب تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية.** مطبعة المقداد، غزة.

النحاس، مصطفى.(1979). **أساليب النفي في اللغة العربية.** مؤسسة علي جراح الصباح للنشر والتوزيع.

النصار، صالح بن عبد العزيز (1427) هـ: **درجة تمكن طلاب جامعة الملك سعود والمهارات الدراسية وحاجتهم الهامة من وجهة نظر الطلاب أنفسهم، وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة.** مقبول للنشر في معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي جامعة أم القرى.

النواصرة، فيصل عيسى عبد القادر. (2008). **الذكاء الانفعالي والاجتماعي والخلقي لدى الطلبة الموهوبين وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

الوحيدي، حنين .(2021). **أثر توظيف نموذج ميرل وتنيسون في تنمية مهارات النحو لدى طالبات الصف الثامن.** رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الاسلامية، غزة.

مراد، يوسف ، زيور، مصطفى. (1984): علم النفس الصناعي والتوجيه المهني، **مجلة علم النفس،** مجلد3.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Gardner, H. Hatch, H. (1989). Multiple intelligences go to school: educational implications of theory of multiple intelligences. **Educational Researcher**, 18 (8), 4-10.

Migis and Migis, Nortie, Cillessen, Antonius H.N: Scholte, Ron H, J sequrs, eliane, spijkerman, Renske (2010), social intelligence and academic achievement as predictors of adolescent popularity. **Journal of Youth and Adolescence**, 39 (62), 62- 72.

Neuringer, T.S. (2015). **The level of social intelligence among university students who are employed, socially active, and ordinary students**. Perceptual and motor skills.

Vernon, P.E., (1933), **Some Characteristics of Good Judge Personality**.

الملحق (1) اختبار التمكن اللغوي

عمادة الدّراسات العليا
جامعة القدس

عزيزي الطالب/ة المُهذّب/ة

تحيّة طيّبة وبعد:

تجري الباحثة دراســـة عنوانها " **التّمكّن اللّغويّ لدى طلبة الصّـــف العاشـــر في مديريّة تربية بيت لحم وعلاقته بالذّكاء الاجتماعيّ لديهم**"، بوصفها متطلّبًا مستكملًا للحصول على درجة الماجستير في أساليب التّدريس من جامعة القدس. يرجى من حضرتك التّعاون في استكمال البيانات من خلال الإجابة عن جميع فقرات الأداتين، علمًا بأنّ إجاباتك ستستخدم لغايات البحث العلميّ فقط.

شكراً لكم على حسن تعاونكم

الطالبة: سنابل أبو عليا

القسم الأول: معلومات الطّالب

الجنس: □ ذكر □ أنثى

نوع المدرسة: □ خاصة □ حكومة

المعدّل الدّراسيّ العام في الصّف التّاسع: □ أقلّ من 70 □ 70 – 85 □ أعلى من 85

القسم الثّاني: اختبار التّمكن اللّغويّ

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة بين يديك اختبار لقياس التمكّن اللّغويّ في استخدام اللّغة العربيّة من خلال ما تكوّن لديك من مهارات خلال المراحل التّعليميّة التي مررت بها، يرجى منك الإجابة بعناية ورسم دائرة حول رمز الإجابة التي وقع اختيارك عليها في المكان المخصّص لذلك:

1. **الفعل المبني للمجهول هو الفعل الذي:**

أ) ينقص منه حرف **ب)** ينقص منه حرفان **جـ)** لم يُسمَّ فاعله **د)** يدل على حدث مجرد من الزّمن

2. **"أنت الطّالب الأشجع" الأسلوب المستخدم في الجملة هو أسلوب:**

أ) إغراء **ب)** اختصاص **جـ)** تعجب **د)** تفضيل

3. **نقول أخضر يانع وأبيض ناصع، وأحمر:**

أ) فاقع **ب)** قانٍ **جـ)** حالِك **د)** يافِع

4. **الذين وُلدوا في العواصف لا يخافون الرّياح، إعراب كلمة "يخافون" فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه:**

أ) الضّمّة الظاهرة **ب)** ثبوت النّون **جـ)** الضّمّة المقدّرة **د)** الواو

5. **" الحُطيئة شاعر مخضرم" كلمة مخضرم تدلّ على أنَّه عاش في العصر:**

أ) الأمويّ **ب)** الجاهليّ **جـ)** صدر الإسلام **د)** ب+ج

6. **عند وزن الفعل "يتّحد" وزنًا صرفيًّا يكون وزنه هو:**

أ) فعّل **ب)** يفتعل **جـ)** ينفعل **د)** يفعّل

7. **يا بُني استعذ بالله من شرّ النّاس، وكن من خيارهم على حذر" الغرض من الأمر في العبارة السّابقة هو:**

أ) النُّصح **ب)** الدّعاء **جـ)** التّهديد **د)** التّحقير

8. **المثال الذي يحوي مفعولًا مطلقًا هو:**

أ) "فسوف يحاسب حسابًا يسيرًا" **ب)** "ثمّ رددناه أسفل سافلين"

جـ) "إنّ الله لا يحبّ من كان خوّانًا أثيمًا" **د)** "فقال لهم رسول الله ناقة الله وسقياها"

9. المحسّن البديعيّ في قوله تعالى" فليضحكوا قليلًا وليبكوا كثيرًا" هو:

أ) مقابلة **ب)** جناس ناقص **جـ)** طباق **د)** سجع

10. "فاصبر كما صَبرَ أولو العزم" (أولو) فاعل مرفوع وعلامة رفعه الواو لأنّه:

أ) اسم من الأسماء الخمسة **ب)** ملحق بجمع المؤنّث السّالم

جـ) ملحق بجمع المذكّر السّالم **د)** جمع تكسير

11. ولقد ذكرتك والنّهار مودّع والقلب بين مهابة ورجاء

وخواطري تبدو تجاه نواظري كَلمى كدامية السّحاب أمامي

والدّمع من جفني يسيل مشعشعًا بسنا الشّعاع الغارب المترامي

الحالة النّفسيّة التي تعبّر عنها الأبيات السّابقة هي:

أ) التّشاؤم **ب)** الاستسلام **جـ)** العصيان **د)** الأسى

12. (دار الصّبّاحين) مصطلح يطلق على:

أ) سوق الخضار **ب)** سوق القماش **جـ)** سوق النحّاسين **د)** سوق الدّهانين

13. " الذي خلق الموت والحياة ليبلوكم أيّكم أحسن عملًا وهو العزيز الغفور" كلمة (الغفور) مشتقّ نوعه:

أ) صيغة مبالغة **ب)** اسم فاعل **جـ)** اسم مفعول **د)** اسم تفضيل

14. عيّن/ي العبارة غير الصّحيحة فيما يختصّ بالتّورية ممّا يأتي:

أ) لها معنيان قريب ظاهر غير مراد، وبعيد خفي هو المراد

ب) فيها لون من المفاجأة التي تنبّه الذّهن وتبعث على التّأمّل

جـ) يتحقّق جمالها إذا كانت استجابة لموقف يستلزمها

د) يتحقّق جمالها إذا دلّت على مجرد مهارة المتكلم في اللعب بالألفاظ

15. عن أنس –رضي الله عنه– عن النّبي–صلى الله عليه وسلّم– قال " لا عدوى ولا طِيَرَة، ويعجبني الفأل الصّالح". معنى كلمة (طِيَرَة) هي:

أ) الحقد **ب)** المَرَض **جـ)** التّشاؤم **د)** البشارة

16.ترمز كلمة (الشّمس) الواردة في قول الشّاعر: (الشّمس تعصبُ في النّهار جبينهُ) إلى:

أ) السّجن **ب)** الحُرّية **جـ)** العبوديّة **د)** الحُبّ

17.الإطناب في اللّغة يعني:

أ) الإيجاز **ب)** الحذف **جـ)** المبالغة في المنطق والوصف **د)** الرّبط

18.الحركات حسب قوّتها ترتّب كما يأتي:

أ) كسرة، ضمّة، فتحة، سكون **ب)** ضمّة، كسرة، فتحة، سكون

جـ) فتحة، كسرة، ضمّة، سكون **د)** سكون، ضمّة، فتحة، كسرة

19.الكلمتان المتقاربتان في المعنى من مجموعة الكلمات الآتية:

أ) صائب، خاطئ **ب)** الأسرى، المسرى **جـ)** اهتمام، تفريط **د)** العزّة، الكرامة

20.الفعل (كوى) هو فعل معتل:

أ) مثال **ب)** ناقص **جـ)** لفيف مقرون **د)** لفيف مفروق

21.نوع الفعل الصحيح (سأل):

أ) مهموز **ب)** سالم **جـ)** مضعّف ثلاثيّ **د)** مضعّف رباعيّ

22.علامة رفع الفعل المضارع الأصليّة في عبارة (يدعو المؤمن ربَّه):

أ) الواو **ب)** الضمّة الظاهرة **جـ)** الضمّة المقدرة **د)** ثبوت النّون

23.صمّم المهندس الخريطة باحتراف. مثنّى كلمة الخريطة:

أ) الخرائط **ب)** الخريطتّان **جـ)** الخريطات **د)** أ+ج

24.نوع الفعل (دَرَسَ) من حيث الصّحة والاعتلال:

أ) معتلّ أجوف **ب)** صحيح سالم **جـ)** صحيح مهموز **د)** معتلّ مثال

25.مضارع الفعل (صلّى):

أ) يُصلّي **ب)** نُصلّي **جـ)** صلَّ **د)** أ+ب

انتهى الاختبار

الملحق (2) استبانة خيارات الذكاء الاجتماعي

استبانة خيارات الذّكاء الاجتماعيّ: ضع دائرة بجانب الاختيار الذي تفضّله في كلّ فقرة من الفقرات الآتية:

1 – التّواصل

1	**إذا أتيح لي مرافقة شخص كبير السّنّ فإنّي:** أ) أجد صعوبة في التّعامل معه. ب) أستطيع التّعامل معه بسهولة.
2	**عند خروجي في استراحة بين الدّروس فإنّي:** أ) أتعامل مع أبناء صفّي فقط. ب) أتعامل مع الأكبر والأصغر مني سنًا.
3	**عندما يتصرّف أحد أصدقائي تصرّفًا غريبًا فإنّي:** أ) أفهم قصده فورًا. ب) أحار في فهمه.
4	**عندما أكون مع أصدقائي فإنّي:** أ) أشعر بجلسة عاديّة. ب) أشعر بجلسة ممتعة.
5	**عندما ينتقدني أحد فإنّي:** أ) أغضب. ب) أشعر بثقة في النّفس.
6	**عندما يتحدّث أحد معي لأوّل مرّة فإنّي:** أ) أتفاعل معه على نحو طبيعي. ب) أشعر بالارتباك.
7	**عندما يطرح أحد الأشخاص موضوعًا خاصًا أمامي فإنّي:** أ) أمتنع وأغيّر الحديث. ب) أتفاعل وأتبادل الأفكار معه.
8	**عندما يواجه أحد زملائي موقفًا صعبًا فإني:** أ) أبادر إلى الوقوف بجانبه ودعمه. ب) أجد صعوبة في التّواصل معه.

2 – الانضباط الاجتماعيّ

1	**عندما أتّفق مع زملائي على عمل جماعيّ فإنّي:** أ) أقوم بكل ما هو مطلوب منّي. ب) أستطيع التعامل معه بسهولة.
2	**عندما نحلّ ضيوفًا على أقاربنا فإني:** أ) أتصرّف بأريحيّة. ب) أكون خجولًا وصامتًا.
3	**إذا وجدت أغراضًا لا تخصّني في المدرسة فإنّي:** أ) أسلّمها للمعلّمة كي تبحث عن صاحبها . ب) لا شأن لي بها، أتركها.
4	**عندما أجد الدّور على المقصف طويلًا فإنّي:** أ) أطلب من أحد الزملاء القريبين من الشّباك إنجاز عملي. ب) أنتظر دوري وأنجز عملي.
5	**إذا مررت بجماعة من الأشخاص فإني:** أ) أؤدي التّحيّة حتى لو لم يكونوا يروني. ب) أمُر دون تحيّة إن لم يكونوا يروننني.
6	**عند التعرض لمشكلة صغيرة فإنّ رد فعلي يكون:** أ) كبيرًا وغير متوقّع. ب) بقدر تلك المشكلة.
7	**عندما يتعارض رأي والدي مع رأيي فإنّي:** أ) أتمسّك به ولا أغيره. ب) أتبع رأي والدي.
8	**عندما تصدر تعليمات جديدة في المدرسة فإنّي:** أ) ألتزم بها مهما كانت. ب) أجد طريقة ما للتهرّب منها.

3 – التّفاعل مع الآخرين

1	**عندما أجلس مع زملاء مستجدّين فإنّي:** أ) أجد صعوبة في البدء بالحديث. ب) أبدأ الحديث بسهولة ويسر.
2	**إذا تعادى صديقان لي فإنّي:** أ) أقف الى جانب من تربطني به قرابة. ب) أحتفظ بعلاقات جيدة مع الطّرفين وأصلح بينهما.
3	**عندما ألتقي أناسًا مستجدّين فإنّي:** أ) أبادر إلى التّعريف بنفسي. ب) أنتظرهم يعرّفون بأنفسهم.
4	**إذا تعرّضت لموقف جديد على ثقافة مجتمعي فإنّي:** أ) أتفاعل معه ولو أدّى ذلك إلى انتقادي. ب) ألتزم بثقافة مجتمعي.
5	**عندما أخرج من المدرسة فإنّي:** أ) أفضّل الذّهاب لوحدي إلى البيت. ب) أفضّل المشي برفقة زملائي إلى البيت.
6	**عندما أحضر حفلة اجتماعيّة فإنّي:** أ) أفضّل أن أكون مختفّيًا بين الحضور. ب) أفضّل أن أظهر بقوة بين الحضور.
7	**عندما يزورنا أحد في البيت فإنّي:** أ) أبقى في غرفتي ولا أقابلهم. ب) أحرص على مقابلتهم والتّفاعل معهم.
8	**فيما يخص الأحداث التي تجري في مجتمعنا فإنّي:** أ) أتابعها وأبدي وجهة نظري فيها. ب) أتركها لأصحاب الاختصاص فهم أدرى بها.

انتهت الاستبانة

الملحق (3)

قائمة بأسماء السّادة المحّكمين

الرقم	الاسم	المؤسسة التعليمية
1	د. أشرف محمد أبو خيران	جامعة القدس
2	د. إيناس عارف ناصر	جامعة القدس
3	د. زين العابدين العواودة	جامعة بيت لحم
4	د. معاذ عبد الله اشتيه	جامعة الاستقلال
5	أ.مريم محمد غياظة	مدرسة بنات نحالين الثانوية

الملحق (4) الإجابة النموذجية لاختبار التمكن اللغوي

رقم السؤال	الإجابة	رقم السؤال	الإجابة
1	ج	14	د
2	د	15	ج
3	ب	16	ب
4	ب	17	ج
5	د	18	أ
6	ب	19	د
7	أ	20	ج
8	أ	21	أ
9	أ	22	ج
10	ج	23	ب
11	د	24	ب
12	د	25	د
13	أ		

الملحق (5) الإجابة النموذجية لاستبانة خيارات الذكاء الاجتماعي

التواصل

الرقم	الإجابة
1	ب
2	ب
3	أ
4	ب
5	ب
6	أ
7	ب
8	أ

الانضباط الاجتماعي

الرقم	الإجابة
1	أ
2	أ
3	أ
4	ب
5	أ
6	ب
7	ب
8	أ

التفاعل مع الآخرين

الرقم	الإجابة
1	ب
2	ب
3	أ
4	أ
5	ب
6	ب
7	ب
8	أ

ملحق (6) كتاب تسهيل المهمة

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences

بسم الله الرحمن

جامعـــة القدس
كليـة العلـوم التربويـة

التاريخ:2023/11/3م

حضرة مدير التربية والتعليم – بيت لحم / المحترم

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة سنابل جمال محمد ابوعليا ورقمها الجامعي (22110118) بإجراء دراسة بعنوان

التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر وعلاقته بذكائهم الاجتماعي في مديرية تربية بيت لحم

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه، وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الحالي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. إبراهيم عرمان
منسق برنامج ماجستير اساليب التدريس

برنامج أساليب التدريس
Teaching Methods Program

نسخة/د.ع
نسخة/الملف

Telfax 02-2794913 -Jerusalem P.O. Box 20002

تلفاكس 02-2794913 -القدس ص.ب 20002

فهرس الملاحق

رقم الملحق	العنوان	رقم الصفحة
1	اختبار التمكن اللغوي	**81**
2	استبانة الذكاء الاجتماعي	**85**
3	أسماء المحكمين	**88**
4	الإجابة النموذجية لاختبار التمكن اللغوي	**89**
5	الإجابة النموذجية لاستبانة الذكاء الاجتماعي	**90**
6	كتاب تسهيل المهمة	**91**

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنـوان الجـدول	الصفحة
(1.3)	توزيع أفراد العينة وفقاً للمتغيرات المستقلة (الديمغرافية).	41
(2 .3)	جدول معاملات الارتباط بين المجال والدرجة الكلية للمقياس	44
(3.3)	يبين معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية	45
(4.3)	المحك المستخدم في التمكن اللغوي	46
(5.3)	المحك المستخدم في الذكاء الاجتماعي	46
(4.3)	قيم معاملات الثبات لمقياس الذكاء الاجتماعي ككل، والمجالات الفرعية	45
(1.4)	المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري للعينة الكلية	50
(2.4)	المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة اختبار "ت"؛ للكشف عن الفرق بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة على مستوى التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم، تعزى إلى متغير الجنس	51
(3.4)	حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة اختبار "ت"؛ للكشف عن الفرقبين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة على مستوى التمكن اللغوي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم، تعزى إلى متغير نوع المدرسة	52
(4.4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية؛ وفقا لمتغير المعدّل الدّراسيّ العام في الصّف التّاسع.	53
(5.4)	مصدر التباين، ومجموع المربعات، ودرجات الحرية، ومتوسط المربعات، وقيمة "ف"، ومستوى الدلالة، تعزى إلى متغير المعدّل الدّراسيّ العام في الصّف التّاسع	54
(6.4)	جدول (6.4): اختبار شيفيه للمقارنات البعدية	54
(7.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب لمحاور الذكاء الاجتماعي والدرجة الكلية	55

(8.4)	تحليل فقرات المحور الاول: التواصل	56
(9.4)	تحليل المحور الثاني: الانضباط الاجتماعيّ يبين المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي للمقياس	57
(10.4)	تحليل فقرات المحور الثالث: التّفاعل مع الآخرين	58
(11 .4)	حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة اختبار "ت"؛ للكشف عن الفرقبين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة على مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم، تعزى إلى متغير الجنس	59
(12 .4)	حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة اختبار "ت"؛ للكشف عن الفرقبين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة على مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم، تعزى إلى متغير نوع المدرسة	60
(13 .4)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية؛ وفقا لمتغير المعدّل الدّراسيّ العام في الصّف التّاسع.	61
(14 .4)	مصدر التباين، ومجموع المربعات، ودرجات الحرية، ومتوسط المربعات، وقيمة "ف"، ومستوى الدلالة، تعزى إلى متغير المعدّل الدّراسيّ العام في الصّف التّاسع	62
(15 .4)	حساب معامل ارتباط بيرسون درجات التمكن اللغوي ودرجات الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة بيت لحم.	64

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الإقرار	أ
الشكر والتقدير	ب
الملخص بالعربية	جـ
الملخص بالانجليزية	هـ
الفصل الأول:خلفية الدراسة وأهميتها	
المقدمة	1
مشكلة الدراسة	4
أسئلة الدراسة	5
فرضيات الدراسة	5
أهداف الدراسة	6
أهمية الدراسة	7
محددات الدراسة	7
مصطلحات الدراسة	7
الفصل الثاني: الاطار النظري والدراسات السابقة	
الاطار النظري	10
الدراسات السابقة	26
التعقيب على الدراسات السابقة	34
الفصل الثالث:الطريقة والاجراءات	
منهج الدراسة	40

مجتمع الدراسة	40
عينة الدراسة	41
أدوات الدراسة	41
متغيرات الدراسة	47
اجراءات الدراسة	47
المعالجة الاحصائية	48
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
النتائج المتعلقة بالسؤال الاول	50
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	51
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	55
النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	59
النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	64
الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات	
مناقشة نتائج السؤال الاول	66
مناقشة نتائج السؤال الثاني	67
مناقشة نتائج السؤال الثالث	69
مناقشة نتائج السؤال الرابع	70
مناقشة نتائج السؤال الخامس	72
التوصيات	73
المراجع العربية	74
المراجع الاجنبية	80
الملاحق	81

الفهارس	92