مستوى الذكاء اللغوي والروحي لدى طلبة جامعة البلقاء في ضوء بعض المتغيرات

الملخّص:

هدفت هذه الدّراسة إلى التّحقّق من مستوى الذكاء اللغوي والروحي لدى طلبة جامعة البلقاء الأردنيّة في ضوء بعض المتغيرات؛ ولتحقيق أهداف الدّراسة أعد الباحثون مقياسًا للذكاء اللغويّ وآخر للذّكاء الرّوحيّ، وطبق على عينة الدّراسة التي بلغت من ((0.7)) طالبًا وطالبة ((0.7)) منهم من الطّبة الجدد و((0.7)) من المتوقّع تخرجهم من طلبة شعبة اللغة العربيّة واللغة الإنجليزية والرّياضيات، من طلبة المرحلة الجامعيّة الأولى(بكالوريوس) للعام الدّراسيّ (0.7) (0.7) (0.7) منائعة العربيّة والارّياضية المربيّة والرّوحيّ دي طلبة اللغة العربيّة والإنجليزية المتوقع تخرجهم على مقياس الذّكاء اللغويّ ومقياس الذّكاء الرّوحيّ مرتفعة لكلّ منهما، بينما كانت منخفضة لدى طلبة الرّياضيات المتوقّع تخرجهم. وتبيّن وجود فرق دالّ إحصائيًا عند مستوى الدّلالة ((0.7)) يعزى إلى التّخصص لصالح اللغة الإنجليزية، وأظهرت نتائج الدّراسة أيضًا أنّ درجة مقياس الذّكاء اللغويّ والرّوحي كانت متدنيةً لـدى الطّلبـة الجـدد فـي جميع درجة مقياس الذّكاء اللغويّ والرّوحي كانت متدنيةً لـدى الطّلبـة الجـدد فـي جميع

الكلمات المفتاحبّة: الخطط الدر اسبّة، الذَّكاع اللغويّ والرّوحيّ.

Abstract:

The impact of the Teaching Plans of the Jordanian Universities on The Linguistic and Spiritual Intelligence of the Students.

Abstract: This study verifies the impact of the plans of the Jordanian universities on the linguistic and spiritual intelligence. To achieve the objectives of the study, the researcher has designed a scale of linguistic intelligence and a spiritual intelligence scale and applied it to a sample of 60 students: thirty of them are new students English , while the other 30 are English, Arabic and Math students who are expected to graduate in the academic year 2015-16 expected to. The study showed a positive impact of the teaching plans on the linguistic and

spiritual intelligence of the Arabic and English expected graduates students who scored high grades according the scale of the study while Math expected to graduates scored a lower grade. The study showed statistically significant differences at $(\alpha=0.05)$ attributable to major of the study in favor of the English language. The study also showed that the degree of linguistic and spiritual intelligence scale was low among the new students in all disciplines.

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية:

سعت جميع المدارس الفلسفية والفكرية والتربوية والنفسية والنغوية إلى تنمية التفكير لدى المتعلّم؛ لتمكينه من القدرة على مواجهة المشكلات الأكاديمية والحياتية. وعلاقة التفكير باللغة تتمثّل برأي يؤكّد أنّ اللغة والفكر شيء واحد، ورأي يؤكّد أنّ التقكير يسبق اللغة ويؤثّر فيها ورأي ثالث أنّ التقكير أساس عملية اللغة. وأمّا علاقة الفكر بالذكاء فتتمثّل في اتجاهين: اتجاه يرى أنّ التقكير الإبداعي في مجالاته المختلفة يعدّ مظهرًا من مظاهر الذّكاء العام للفرد، فالعلاقة ارتباطية موجبة بين التقكير المتقدّم والذكاء. واتجاه آخر يرى أنّ الذّكاء والتقكير قدرتان مختلفتان.

ولقد حدد "جاردنر" مفهوم الذكاء في النقاط الأساسية التالية (سالم، ٢٠٠٠: ٢٤٢):

- القدرة على حل المشكلات كواحدة من المواجهات في الحياة الواقعية.
 - القدرة على توليد حلول جديدة للمشكلات.
- القدرة على صنع شيء ما، أو السعي النافع الذي يكون له قيمة داخل ثقافة واحدة.

وتعتبر الذكاءات المتعددة واختلافها لدى الطلبة وسيلة مناسبة للتعرف على التنوع في أسساليب تعلم الأفراد، مما يقتضي من المعلمين إتباع طرائق واستراتيجيات تعليمية متنوعة تتناسب مع تعدد الذكاءات المتعددة وتنوع أنماط التعلم، بهدف تحقيق أعلى درجة من التواصل في الغرفة الصفية، ومراعاة كافة مستويات المتعلمين وقدراتهم وخصائصهم، والإمكانات التعليمية المتاحة في المواقف التعليمية. (Hoerr, 2002).

وللوقوف على أثر بعض المتغيرات (التخصص - النوع - السنة الدراسية) في الذّكاء اللغوى والرّوحي يرى الباحث ضرورة الوقوف على بعض المدارس ذات الصّلة

بموضوع الدراسة، ومنها: المدرسة السلوكية؛ إذ يرى التوجه السلوكي أن دراسة السلوكيات القابلة للقياس موضوعية ومن ثم علمية، وينبغي ألا يدرس الأخصائيون النفسيون إلا السلوك دون العمليات العقلية. وكل السلوكيات لديهم عبارة عن روابط بين مثيرات واستجابات، وكان هذا مفيدًا في إيجاد أسس علمية لدراسة السلوك، إلا أن التوجه المفرط في دراسة السلوك دون العمليات العقلية مثار انتقاد كبير للمدرسة السلوكية، وقد أدى هذا الانتقاد إلى ظهور المدرسة المعرفية (الطيطي، ۲۰۰۷).

وأمّا المدرسة البنيويّة فقد ركّز أنصارها على اللغة الشّفويّة، وأهملوا المعنى، والعمليّات العقليّة، فقد عدّوا ذلك من اختصاص علماء النفس لا اللغويّين؛ فقد ركّـزت على وصف اللغة بالاعتماد على المعايير اللغويّة بغية الوصول إلى وصف علميّ دقيق لبنية اللغة الأساسيّة، فقد تعاملوا مع اللغة كما يتعاملون مع مادّة كيميائيّة يمكن تحليلها مخبريًّا بالطّرق العلميّة، فقد أهملوا علاقة اللغة بالفكر، وأهملوا علاقة اللغة بالمجتمع. ومن الطّرق التي اعتمدتها هذه المدرسة الطّريقة السمّعيّة السّفويّة (بني ياسين، ٢٠١٠).

فقد اهتمت المدرسة البنيوية بالمبنى الذي يمثّل الجانب السطحيّ للغة وأهملت المعنى أو المضمون والتّفكير الذي يمثّل الجانب العميق للغة، فضلاً عن اعتمادها عينة من الكلام وقامت بتحليله، وقد سدّت بذلك الباب على تلك الأبنية الّتي قد تتمخّض عنها قواعد اللغة. فقد ميّز تشومسكي بين البناء السطحي للغة وبين البناء العميق.

وأمّا النّظريّة اللغويّة فتتلخّص في نظريّة (سلوبين) الّتي سعت إلى التّوفيق بين السّلوكيّة والفطريّة؛ إذ تؤكّد هذه النّظريّة أثر العوامل البيولوجيّة في اكتساب اللغة، وفي الوقت نفسه تؤكّد أهميّة البيئة، ويلتقي (سلوبين) مع (تشومسكي) في وجود قدرة لغويّة فطريّة مشتركة بين أطفال العالم، غير أنّ سلوبين ينظر إلى الطفل نظرة إيجابيّة، فالطفل عنده فعّال ونشط ومستطلع، أمّا (تشومسكي) ومن قبله سكنر ينظران إلى الطفل نظرة سلبيّة. (الدّليمي، ٢٠١٤).

وتصدّى (ديل هايمز) لنظرية (تشومسكي)؛ لأنها تقتصر على ظاهرة اللغة، فقد عزلت اللغة عن سياق المجتمع الذي تحدث فيه اللغة على الرّغم مـن تناول البنية العميقة للغة المتمثلة في المعنى. وإذا كان تركيز تشومسكي على القدرة اللغوية (الملكة اللغوية) المتمثلة في القواعد والقوانين الّتي تحكم عمل اللغة فإنّ هايمز قد تحدّث عـن القدرة على التواصل(ملكة التواصل) اللهي تشمل القدرة اللغوية. وتجدر الإشارة إلى أنّ أثر التفاعل الاجتماعي لا يقف عند حدّ الأمّ أو حتّى الأسرة، بل يتجاوز ذلك وفقًا لمراحل النّمو المختلفة(عبد الهادي وأبو حشيش وبسندي، ٢٠٠٣).

ويقوم علم اللغة النّفسي على محورين أساسين، وهما: الاكتساب اللغوي والأداء اللغوي. وهناك اتجاهان في تفسير ظاهرة الاكتساب اللغوي عند الطّفل: اتجاه استقرائي يلتقي مع البنيوية، إذ يجري تجميع الظّواهر واستخلاص القواعد منها، أي أنّ الطّفل ينتقل من التجريب (تخزين اللغة) إلى التّصنيف فالتّجريد والتّعميم. واتجاه استدلالي يلتقي مع التوليدية، إذ توجد لدى الطّفل نظرية فطرية عن اللغة مترستخة فيه، تتكون من مفهومات موروثة، أي أنها جاهزة مسبقًا، ثمّ يشرع في تطبيقها على ما يتعرّض له من لغة، فتمة فرق بين اكتساب اللغة الذي يحدث في الطّفولة وتعلّم اللغة في مرحلة لاحقة (سعادة، ٢٠٠٣).

ويرى قاسم (٢٠٠٠) أنّ الأداء يعدّ المجال الثّاني لعلم اللغة النّفسيّ، ويتمتّل هذا المجال في الكيفيّة الّتي يؤدّي بها الإنسان لغته، فضلاً عن العمليّات العقليّة المصاحبة، إذ يمثّل الأداء في مهارات اللغة الأربعة: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة. والأداء نوعان: أداء استقباليّ يمثّل في الاستماع والقراءة، وأداء إنتاجيّ يمثّل في المحادثة والكتابة. وتركّز البحوث والدّراسات على الأداء الإنتاجيّ بدرجة أكبر من تركيزها على الأداء الاستقباليّ.

العلاقة بين النَّظريات والذَّكاءات:

قدّم جابر (۲۰۰۸) النظرية السلوكية في ثلاث نظريّات: نظريّة الإشراط الكلاسيكي، ونظريّة الإشراط الإجرائي، ونظريّة المحاكاة والتقليد؛ وتعدّ نظريّة الإشراط الكلاسيكي اللغة عادة كأيّ عادة أخرى، وترى أنّ التّواب والعقاب عاملان مهمّان في تكرار السلوك اللغوي أو عدم تكراره، والمثيرات غير الشّرطيّة قد تصبح مثيرات شرطيّة عند اقترانها بالحواس، كما يرى بافلوف. ونظريّة الإشراط الإجرائيّ؛ إذ يعتقد سكنر أنّ اللغة مهارة تنمو بالمحاولة والخطأ، وأنّ السلوك اللغويّ الذي يعزز يزداد قوة، وينطفئ إذا لم تقدّم المكافئة، فاللغة سلوك يكتسب بالتّعزيز المناسب الذي يثبّت السلوك ويعدّله. ونظريّة المحاكاة والتّقليد؛ إذ يعتقد البرت بندورا أنّ اكتساب اللغة يجري بالتّقليد والنّمذجة، وتتأثّر المحاكاة بعلاقة الطّفل بمن حوله.

وأمّا النّظريّة الفطريّة فتشمل ثلاث نظريّات: نظريّة تحليل المعلومات، والنّظريّة التّوليديّة، والنّظريّة التّحويليّة، ويعتقد أصحاب هذه النّظريّة أنّ الخصائص البيولوجيّة الوراثيّة الّتي يشترك بها جميع الأطفال تمكّنهم من اكتساب اللغة، وتؤكّد هذه النّظريّة وجود عموميّات مشتركة بين اللغات كلّها، فقد أكدت التشابهات الّتي تحدث في النّمو اللغويّن بينما أكد السلوكيون الاختلافات الّتي تحدث بواسطة البيئات المختلفة (جمل، ٢٠٠١).

وأمّا النّظريّة المعرفيّة فيرى أصحابها أنّ المحور هو النّمو المعرفيّ، والقدرة على معالجة المعلومات معرفيًا، ولكنّها في الوقت نفسه تؤكّد أهميّة التّفاعل الّذي يجري بين الطّفل والبيئة؛ فالنّمو المعرفي عند بياجيه يمرّ في أربع مراحل: مرحلة الحس – حركيّة، ومرحلة ما قبل العمليّات، ومرحلة التّفكير المادّي، ومرحلة التّفكير المعنويّ.

وقد بحثت كلّ نظرية من النّظريات السّابقة علاقة التّفكير بالذّكاء بصورة أو بأخرى، فثمّة أنواع من الذّكاءات: الذّكاء الجسميّ –الحركيّ، والذّكاء المنطقيّ –الرّياضي، والذّكاء الطّبيعيّ، والذّكاء الفضائيّ، والذّكاء الموسيقيّ، والذّكاء اللغويّ، والذّكاء اللغويّ، والذّكاء الموسيقيّ، والذّكاء اللغويّ، والذّكاء اللغويّ، والذّكاء التعمل مع اللّغامات والجمل واستخدام اللغة للتعبير عن الأفكار. ويسمح بفهم ترتيب الكلمات ودلالاتها، ونجد هذا النّوع من الذّكاء متطوّرًا بشكل ملحوظ لدى الشّعراء والكتّاب ورجال السياسة والخطباء. وتعدّ منطقة بروكا بالنّصف الأيسر المسؤولة عن الذّكاء اللغويّ أمزيان (٢٠٠٨).

وأمّا الذّكاء الرّوحي فقد حدّد كنج (King, 2008) مكوناته في الآتي: التّفكير الوجودي النّاقد؛ وتعني إنتاج أو إبداع المعنى المبني على الفهم العميق للأسئلة الّتي تتعلّق بالوجود والوعي، والقدرة على استعمال قدرات مختلفة من الشّعور لحل المشكلات. أمّا المكوّن الثّاني فيتمثّل في إنتاج المعنى الذّاتي أو الشّخصيّ، ممّا يؤدّي إلى قدرة الشّخص على دمج تجاربه الماديّة والعقليّة مع المعنى الشّخصيّ، ممّا يؤدّي إلى زيادة الرّضا(Mayer, 2000). ويتمثّل المكوّن الثّالث بالوعي المتساميّ؛ إذ يرتبط بالقدرة على التنسيق بين المشاهدات المختلفة وإدراك العلاقات بينها، فهو القدرة على الاعتراف بالطّبيعة (Noble, 2000). ويتمثّل المكوّن الرّابع بتوسيع حالة الوعيّ؛ إذ يشير هذا المكوّن إلى القدرة على البقاء في حالة تركيز والقدرة على الإمتاع عند توجيه الأهداف (بوزان، ٢٠٠٩)، والقدرة على التّفكير التّحليليّ بالى (Vital, Gruzelier, والقدرة على الأهداف (بوزان، ٢٠٠٩)، والقدرة على الدّكاء الرّوحيّ ينظرون إليه على أنه طريقة مثلى أنّ الغالبيّة العظمى الذين تحدّثوا عن الذّكاء الرّوحيّ ينظرون إليه على أنه طريقة مثلى النّجاح بامتياز، فضلاً عن تمكينه للشخص من وعيه لنفسه وللآخرين وللأحداث اليوميّة.

دراسات سابقة:

أمًا فيما يتعلَق بالدراسات السابقة ذات الصلة فقد توافر للباحث (٩) دراسات، جرى تناولها حسب ترتيبها الزّمنيّ الأحدث فالأقدم، وانتهى عرض الدراسات بتعقيب عليها؛ لبيان أهم ما تمتاز به الدراسة الحاليّة عنها. وفيما يأتي عرض لهذه الدراسات:

أجرت الصبيحة (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى معرفة علاقة الدّكاء الرّوحيّ بدافعيّة الإنجاز الأكاديميّ لدى طلاب وطالبات معهد العلوم الشرعيّة بسلطنة عُمان. تألّفت عينة الاراسة مسن طلبة مسن طلبة مسن طلبة تخصيصي دبلوم وبكالوريوس (الذكور ٢٤، والإناث ٢٨). أظهرت نتائج الدّراسة أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيًا بين الذّكور والإناث على درجاتهم في مقياس الذّكاء الرّوحيّ ودافعيّة الإنجاز الأكاديميّ، توجد علاقة ارتباطيّة بين متغيريّ الذّكاء الرّوحيّ ودافعيّة الإنجاز الأكاديميّ، لا توجد فروق دالّة إحصائيًا بين درجات أفراد عينة الدّراسة على مقياس الذّكاء الرّوحيّ ودافعيّة الارسة الدّراسة، ودافعيّة الإنجاز الأكاديميّ تعزى على متغيرات (الجنس، العمر، التخصص، سنة الدّراسة الوظيفة)، وأظهرت نتائج الدّراسة أنه يمكن التنبو بدرجات أفراد عينة الدّراسة على مقياس الذّكاء الرّوحيّ.

وأجرى الربيع (٢٠١٣). دراسة هدفت إلى معرفة مستوى الذّكاء الروحي وعلاقة بالجنس ومستوى التّحصيل لدى طلبة كليّة التّربية في جامعة اليرموك في الأردن. تكونت عينة الدّراسة من (٢٥٦) طالبًا وطالبة من العام الدّراسي ٢٠١- الأردن. تكونت تنائج الدّراسة أنّ مستوى الذّكاء الرّوحيّ لدى الطّلبة كان متوسطًا، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة لأثر الجنس، بينما وجدت فروق دالّة إحصائيًا في مستوى الذّكاء الرّوحيّ وأبعاد التّفكير الوجوديّ النّاقد وإنتاج المعنى الشّخصيّ والوعي المتساميّ تبعًا لمتغير التّحصيل ولصالح ذوي التّحصيل المرتفع. وتبيّن أيضًا أنّ أبعاد التّفكير الوجوديّ النّاقد وإنتاج المعنى الشخصيّ والوعي المتساميّ تستطيع التّنبؤ بمستوى التّحصيل الأكاديمي.

وأجرت غانم(٢٠١٢) دراسة هدفت التعرف إلى الذّكاء اللغويّ لدى طلبة المرحلة الإعداديّة. وأجرت الدّراسة على (٤٠٠) طالب وطالبة. أظهرت نتائج الدّراسة أنّ عين البحث تتمتّع بذكاء لغويّ بدرجة متوسطة، وأظهرت النّتائج أنّ هناك فروقًا في الذّكاء اللغويّ تبعًا لمتغير الجنس لصالح الإناث، وأظهرت النّتائج أنّ هناك فروقًا في الذّكاء اللغويّ تبعًا لمتغير التّخصص لصالح الأدبي.

وأجرت السرحان (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى بناء برنامج تعليمي قائم على نظرية الذّكاء اللغوي والذّكاء الاجتماعي وبيان أثرهما في تنمية مهارات الاستماع لدى طلبة الصف السّابع الأساسي في الأردن ولتحقيق أهداف الدّراسة صممت الباحثة اختباراً في مهارات الاستماع ومقياس الاتجاهات نحو مهارات الاستماع. تكون الاختبار من ستين فقرة وتكون مقياس الاتجاهات من ثلاثين فقرة. أما عينة الدّراسة فبلغت ثماتين طالبًا وطالبة. أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق تعزى إلى البرنامج التعليمي،

وعدم فروق للجنس، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق في الاتجاهات نحو مهارات الاستماع.

وأجرت أمزيان (٢٠٠٨). دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة الارتباط بين الذّكاء اللغوي والذّكاء العام لدى عينات من الأطفال المغاربة في التّعليم الابتدائي. وحاولت الدراسة الكشف عن أنشطة الذّكاء اللغوي (سرد الحكاية والمقرر وأخبار نهاية الأسبوع) لدى الأطفال بأساليب حلّهم للمشكلات. وبينت النّتائج أنّ هناك علاقة ارتباط بين درجات أنشطة الذّكاء اللغوي والذّكاء العام. وأظهرت عدم وجود فروق جوهريّة بين أفراد العينة في مجالات الذّكاء اللغوي؛ في حين كشفت النّتائج عن وجود فروق جوهريّة بين أساليب حلّ المشكلات لدى الأطفال في مجالات الذّكاء اللغويّ.

وأجرت العنيزات (٢٠٠٦). دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراء والكتابة لدى الظّبة ذوي صعوبات التعلم. بلغ عدد أفراد عين الدّراسة (٢٠) طالبًا وطالبة من الطّبة الملتحقين بغرف مصادر التعلم من الصّفوف الرّابع والخامس والسّادس الأساسي. وقد توصلت الدّراسة إلى: وجود فروق دالة إحصائيًا على الاختبار البعدي لمهارة القراءة وأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التّجريبيّة، ولصالح الذّكور. ووجود فروق دالة إحصائيًا على الاختبار البعدي لمهارة الكتابة وأبعاده الفرعيّة لصالح المجموعة التّجريبيّة، ولا توجد فروق تعزى للجنس.

وأجرى خميس (Khamis, 2005) دراسة هدفت الكشف عن أثر استخدام برنامج تعليمي قائم على الذّكاء المتعدد في قدرة طلاّب الصفّ العاشر الأساسيّ في الأردن في كتابة الفقرة باللغة الإنجليزية. وجرى اختيار العينة بطريقة قصديّة، وقد تكوّنت من (١٥٨) طالبًا وطالبة من طلبة الصفّ العاشر الأساسيّ المسجلين في مدرستين (واحدة للذكور وواحدة للإناث) من مدارس عمّان الغربيّة، وجرى توزيع طلبة كلّ مدرسة على شعبتين متساويتيّ العدد؛ لتكون إحداهما مجموعة تجريبيّة والأخرى ضابطة. ولتحقيق أغراض الدّراسة؛ استخدم الباحث أداة واحدة وهي اختبار تحصيليّ تكوّن من أربعة أسئلة، وذلك لقياس قدرة الطّبة على كتابة الفقرة باللغة الإنجليزية. وبعد تصحيح الأوراق وإجراء التّحليلات اللازمة جرى التّوصل إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في قدرة طلبة الصف العاشر الأساسيّ ذكورًا وإناتًا في كتابة الفقرة باللغة الإنجليزية يعزى إلى البرنامج التّعليميّ القائم على الذّكاء المتعدد. وعدم وجود أثر في كتابة الفقرة باللغة الإنجليزية يعزى إلى التفاعل بين البرنامج والجنس، وعدم وجود أثر في كتابة الفقرة باللغة الإنجليزية يعزى إلى التفاعل بين البرنامج والجنس.

وأجرى إكسيانغ (Xiang, 2004) دراسة هدفت إلى معرفة أثر ممارسة المراقبة الذاتية في الكتابة، وللتحقق من ذلك؛ جرى اختيار عينة مكونة من (٥٨) طالبًا

وطالبة، وذلك بالطريقة العشوائية الطبقية: طبقة تمثل مستوى الطلبة المتقدّم في اللغة الإنجليزية، ومستوى الطبة المتوسط، ومستوى الطبة المتدني، وقد وزعوا على مجموعتين:مجموعة ضابطة، وكان عددها (٢٩)، ومجموعة تجريبية، وكان عددها (٢٩). وجرى تقسيم طلبة المجموعة التجريبية إلى مجموعات رباعية، ودربوا على كيفية أخذ الملحوظات حول المحتوى، واللغة، والتنظيم، وتقديم التغذية الراجعة، ومحاورة الطلبة ومناقشتهم في أهمية المراقبة الذاتية في العمل الكتابي. وبعد مرور (١٢) أسبوعًا، أجرى الباحث اختبارًا بعديًا، وقد أعطي كل طالب الحرية في اختيار الموضوع الذي يرغب في الكتابة فيه، وقيد الباحث الطلبة بعدد الكلمات؛ بالا تقل عن (١٥٠) وألا تزيد على (٢٠٠) كلمة. وأظهرت نتائج الدراسة إمكانية تدريب الطلبة على استخدام المراقبة الذاتية في كتاباتهم؛ فقد أظهر التحليل الإحصائي وجود فروق على مائبة المستوى المتذم والمستوى المتوسط من المجموعة التجريبية، وعدم وجود فرق لدى المستوى المتذبي من المجموعة نفسها.

وأجرى باركر وكويجلي وريلي(Parker, Quigly, & Reilly, 1999) دراسة هدفت إلى وصف برنامج علاجي قائم على التكامل بين استراتيجيّة دوائر الأدب ونظريّة الذّكاءات المتعدّدة؛ لمساعدة الطّبة الضّعاف في تنمية فهم المقروء واتّجاهاتهم نحو القراءة. وأظهرت نتائج الاختبار البعدي زيادة في اتّجاهات الطّبة نحو القراءة الأكاديميّة والتّقيهيّة وفي مستوى فهم المقروء.

يتبين من الدراسات السابقة أنها عالجت الذكاء اللغوي والروحي بوصفهما متغيرات مستقلة؛ فقد هدفت دراسة الربيع (٢٠١٣) إلى معرفة مستوى الذكاء الروحي وعلاقة بالجنس ومستوى التحصيل، وهدفت دراسة الصبيحة (٢٠١٣) إلى معرفة علاقة الذكاء الروحي بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب وطالبات معهد العلوم الشرعية بسلطنة عُمان، وهدفت دراسة غانم (٢٠١٦) التعرف إلى الذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وهدفت دراسة السرحان (٢٠١٠) إلى بناء برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء اللغوي والذكاء الإجتماعي وبيان أثرهما في تنمية مهارات الاستماع، وهدفت دراسة أمزيان (٢٠٠٨). إلى الكشف عن علاقة الارتباط بين الذكاء اللغوي والذكاء العلم، وهدفت دراسة العنيزات (٢٠٠١) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراء والكتابة، وهدفت دراسة الميس (كولي (Khamis, 2005) إلى الكشف عن أثر استخدام برنامج تعليمي قائم على الذكاء المتعدد في القدرة على كتابة الفقرة باللغة الإنجليزية. وهدفت دراسة إكسيانغ المركر وكويجلي وريلي (Xiang, 2004) إلى معرفة أثر ممارسة المراقبة الذاتية في الكتابة، وهدفت دراسة باركر وكويجلي وريلي (Parker, Quigly, & Reilly, 1999) إلى وصف برنامج علاجي قائم على التكامل بين استراتيجية دوائر الأدب ونظرية الذكاءات المتعددة. أما

الدراسة الحالية فقد عالجت الذكاء اللغوي والروحي بوصفهما متغيرات تابعة. وكذلك ثمة مؤشرات مشتركة بين الذكاء اللغوي والروحي.

مشكلة الدّراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة في تدني مستوى الذكاء اللغوي والروحي لدى طلببة الجامعات الأردنية.

ويهدف علم النفس من وراء نشاطه العلميّ في الوصول إلى المعرفة التي يستطيع بها أن يفسر العلاقة النظاميّة بين المتغيرات التي هي بمثابة السلوك، والعوامل المؤثّرة في إحداث هذا السلوك، ولا يتأتى ذلك إلا بتحقيق الفهم والتنبو والضبط؛ إذ تقوم على إيجاد نوع من العلاقات بين المتغيرات موضوع الاهتمام، فالفهم يقوم على العلاقات المنطقيّة، والتنبو يقوم على العلاقات الزمنيّة، بينما يقوم الضبط على العلاقات الوظيفيّة أو السببيّة؛ الأمر الذي استدعى سؤالاً لدى الباحث يحاول به الكشف عن علاقة متغير الخطط الدراسيّة في الذكاء اللغويّ والروحيّ لدى الطّلبة في جامعة البلقاء التطبيقية.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي: إلى أي مدى يختلف مستوى الذكاء الللغوي والروحي لدى طلبة جامعة البلقاء في ضوء بعض المتغيرات؟ ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

- ۱. إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (α α ، ،) في مقياس الذّكاء اللغوي والرّوحي لدى طلبة الجامعة تعزى إلى السّنة الدّراسيّة؟
- ٧. إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الذلالة (0,00) = 0 في مقياس الذكاء اللغوي والروحي لدى طلبة الجامعة تعزى إلى الجنس؟
- ٣. إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الذلالة $(\cdot, \cdot \circ \cdot)$ في مقياس الذَّكاء اللغوى والرّوحي لدى طلبة الجامعة تعزى إلى الخطّة الدّراسيّة؟

3. إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (α = α) في مقياس الذّكاء اللغويّ والرّوحيّ لدى طلبة الجامعة تعزى إلى التّفاعل بين الخطّـة الدّراسية(على مستوى التّخصص الواحد) والسّنة الدّراسية(جدد، خريج)؟"

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الذكاء اللغوي والروحي لدى طلبة جامعة البلقاء في ضوء بعض المتغيرات (التخصص – النوع – السنة الدراسية).

أهميّة الدّراسة:

تكمن أهميّة الدّراسة في مجال بحثها بين علاقات متغيرات الدّراسة؛ إذ يبدو قصورا بحثيًا في هذا المجال، في الوقت الذي يؤكّد فيه المتخصصون العلاقة بين المدخلات المتمثلة في الخطط الدّراسيّة في هذه الدّراسة والمخرجات المتمثّلة في مستوى الذكاء اللغويّ والرّوحيّ؛ فالتركيز البحثي على نوع من الذّكاءات المحدّدة يفتح آفاقًا واسعة لتطوير خطط التدريس وأساليبها المبنيّة على مراعاة الفروق الفرديّة لدى المتعلّمين، وضرورة تطوير قدراتهم العقليّة المتباينة استنادًا إلى مراكز القوة والضّعف لديهم.

التّعريفات الإجرائيّة (مصطلحات الدّراسة)

- الخطط الدّراسيّة

الخطط الدراسية المعتمدة في جامعة البلقاء التطبيقية للحصول على درجة البكالوريوس في اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات، والمتمثّلة في (١٣٢) ساعة دراسية بما تشمله من مقررات وأنشطة صفية وغير صفية.

- الذَّكاء اللغويّ والرّوحيّ

يشمل مقياس الذّكاء الرّوحي خمسة مجالات (الـوعي، والحقيقـة، والنّعمـة، والتّقوق، والمعنى)، وقد شملت المجالات (٢٥) فقرة تتمثّل في ملحق، ١ وتمّ التّعامل مع المقياس ككل. وشمل مقياس الذّكاء اللغويّ (٢٥) فقرة، وقد تكوّن كلّ مقياس من ثلاثة بدائل(تنطبق على كثيرًا، تنطبق على أحيانًا، لا تنطبق على).

- طلبة جامعة البلقاء التّطبيقية

طلبة اللغة العربيّة والإنجليزية والرّياضيات في كليّة عجلون الجامعيّة في جامعيّة في جامعيّة في جامعية البناقية التقطيقة المتوقّع تخرّجهم من طلبة المرحلة الجامعيّة الأولى (بكالوريوس) للعام الدّراسيّ ١٦/٢٠١٥م.

محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الدالية:

- طلبة اللغة العربية والإنجليزية والرّياضيات في جامعة البلقاء التّطبيقية في كليّة عجلون الجامعيّة.
- مستوى السنة الأولى (الجدد) والرّابعة (الخريجون) من طلبة المرحلة الجامعيّة الأولى (بكالوريوس) للعام الدّراسي ٥١٠/٢٠١٥.
 - حجم العينة على (٦٠) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بالطّريقة العشوائية.
 - اقتصر الذَّكاء الرّوحيّ واللغويّ على مقياس هذه الدّراسة.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدّراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدّراسة من طلبة اللغة العربية والإنجليزية والرّياضيات في جامعة البلقاء التّطبيقيّة في كليّة عجلون الجامعيّة للعام الدّراسيّ ١٦/٢٠١٥م وتـمّ اختيار الكليّة بطريقة قصديّة؛ إذ تكوّنت عينة الدّراسة من (٦٠) طالبًا وطالبة تـمّ اختيارهم بطريقة عشوائيّة بطريقة السّحب والإرجاع.

وتمثّلت العينة في (٣٠) طالبًا وطالبة من الطّلبة الجدد، منهم (١٠) من طلبة اللغة العربية/خمسة من الذّكور وخمسة من الإناث، و(١٠) من طلبة اللغة الإنجليزية/خمسة من الدّكور وخمسة من الإناث، و(١٠) من طلبة الرّياضيات/خمسة من السدّكور وخمسة من الإناث.

و (٣٠) طالبًا وطالبة من المتوقّع تخرّجهم من طلبة اللغة العربيّة واللغة الإنجليزية والريّاضيات منهم (١٠) من طلبة اللغة العربيّة/خمسة من الذّكور وخمسة من الإناث، و (١٠) من طلبة اللغة الإنجليزية/خمسة من الذّكور وخمسة من الإناث، و (١٠) من طلبة المرحلة الجامعيّة من طلبة الرياضيات/خمسة من الذّكور وخمسة من الإناث من طلبة المرحلة الجامعيّة الأولى(بكالوريوس) للعام الدّراسيّ ١٠١٦/٢٠١٥م.

أداة الدّراسة:

مقياس الذَّكاء الرّوحيّ واللغويّ.

اعتمد الباحث في مقياس الذّكاء الرّوحيّ خمسة مجالات، وقد شملت المجالات الخمسة (الوعي، والحقيقة، والنّعمة، والتّقوق، والمعنى) وقد شمل خمس وعسرين فقرة، وجرت عمليّة القياس فقرة. أمّا مقياس الذّكاء اللغويّ فقد شمل خمس وعشرين فقرة، وجرت عمليّة القياس على الأداة في كلّ مقياس ككل، وقد تكوّن كلّ مقياس من ثلاثة بدائل(تنطبق عليّ كثيرًا، تنطبق عليّ أحيانًا، لا تنطبق عليّ). وقد رصدت استجابة كلّ طالب على المقياسين: النغويّ والرّوحيّ.

صدق الأداة:

للتّحقق من صدق مقياس الذّكاء الرّوحيّ، تمّ عرضه على لجنة من المحكّمين من أعضاء هيئة التدريس في مجال المناهج وطرق التدريس واللّغة وعلم النفس في الجامعات الأردنيّة، وأخذ الباحث بملحوظات هذه اللجنة إلى أن خرج المقياس بصورته النهائية (خمس وعشرون فقرة على المقياس ككل) المناسبة للغرض الّذي وضع من أجله، وقد تمتع الصدق بدرجة مقبولة. وأمّا صدق مقياس الذّكاء اللغويّ فقد اكتفى الباحث بقياس غانم (٢٠١٢) لما يتمتع به من صدق وتأكد (غانم) في دراسته من ذلك، وتمّ إعادة صياغة بعضها.

ثبات الأداة:

تم التّحقق من ثبات مقياس الذّكاء الرّوحيّ ومقياس الذّكاء اللغويّ بحساب الثّبات بمعامل ألفا كرونباخ لكلّ مقياس، وقد تبيّن من قيم ألفا كرونباخ على المقياسين أنّها تمتاز يقيم عالية لكلّ مقياس تؤكّد أنّ المقياس يتصف بدرجة عالية من التّبات. فكانت قيم ألفا كرونباخ على المقياس اللغويّ(٣٩،٠) وعلى المقياس الرّوحيّ(٩٩،٠). أمّا ثبات الإعادة الذي طبق على (٣٠) طالبًا وطالبة من خارج عينة الدّراسة فقد كانت على المقياس اللغويّ(٨٩،٠).

تصميم الدّراسة:

تناولت الدّراسة المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغير المستقل (التخصص - النوع - السنة الدراسية).

ثانيًا: المتغير التَّابع؛ وله ثلاثة مستويات: الذَّكاء (الذَّكاء الرّوحيّ والذَّكاء اللغويّ).

المعالجات الإحصائية:

اختبار T-TEST، وتحليل التباين الأحادي، والمقارنات البعدية بطريقة (LSD).

نتائج الدّراسة: للإجابة عن هذا أسئلة الدّراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة والجدول (١) يوضح المقياس اللغويّ، والجدول(٢) يوضح المقياس الرّوحيّ. الجدول (١)

Std. Deviation	Mean	المقياس اللغويّ
.930	1.68	A 1
.892	1.68	A2
.991	1.97	А3
.947	1.87	A4
.914	1.75	A5
.829	1.58	A 6
.922	1.62	A 7
.889	1.70	A 8
.686	1.93	A 9
.940	1.72	A10

مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: (١٦٩، الجزء الثالث) يوليو لسنة ٢٠١٦م

Std. Deviation	Mean	المقياس اللغويّ
.600	2.75	A11
.948	1.82	A12
.964	1.95	A13
.524	2.78	A14
.936	1.65	A15
.613	2.28	A16
.951	1.67	A17
.936	1.65	A18
.770	2.48	A19
.922	1.72	A20
.613	2.28	A21
.936	1.85	A22
.954	1.85	A23
.596	2.68	A24
.936	1.65	A25
.633	1.94	

الجدول(٢)

		1
Std. Deviation	Mean	المقياس الرّوحيّ

مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: (١٦٩، الجزء الثالث) يوليو لسنة ٢٠١٦م

Std. Deviation	Mean	المقياس الرّوحيّ
.876	1.75	B1
.947	1.87	В2
.948	2.02	В3
.860	1.85	B4
.928	2.05	B5
.880	1.93	В6
.899	1.93	В7
.929	1.87	В8
.769	1.95	В9
.918	1.93	B10
.865	2.22	B11
.918	1.93	B12
.901	1.97	B13
.865	2.28	B14
.935	1.80	B15
.812	2.13	B16
.843	1.63	B17
.827	1.83	B18
.904	2.22	B19
.873	1.98	B20
.840	2.15	B21
.944	1.92	B22
.905	1.83	B23

Std. Deviation	Mean	المقياس الرّوحيّ
.783	2.28	B24
.942	1.83	B25
.590	1.97	

وللإجابة عن السوّال الأول: "إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = α , α) في مقياس الذّكاء اللغويّ والرّوحيّ لدى طلبة الجامعة تعزى إلى السنّة الدّراسيّة? ". طبّق الباحث اختبار (α) والجدول (α) يوضّح ذلك؛ والذي أظهر فرقًا لصالح الطّنبة الخريجين على المقياسين معًا.

الجدول (٣)

Sig. (2-							
tailed)	df	t	Std. Deviation	Mean	N	الطالب	
			.131	1.48	30	جديد	اللغوي
.000	58	-8.164	.601	2.40	30	خريج	
.000	58	-6.661	.215	1.58	30	جديد	الروحي
			.596	2.35	30	خريج	

وللإجابة عن السوّال الثّاني:" إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0,00) في مقياس الذّكاء اللغويّ والرّوحيّ لدى طلبة الجامعة تعزى إلى الجنس؟ ". تمّ استخدام اختبار (τ Test) والجدول ؛ يوضّح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى إلى أثر النوع.

الجدول (٤)

Sig. (2-			Std.				
tailed)	df	t	Deviation	Mean	N	الجنس	
.872	58	162	.635	1.93	30	ذكر	اللغوي
.717	58	365	.641	1.96	30	أنثى	

مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: (١٦٩، الجزء الثالث) يوليو لسنة ٢٠١٦م

.621	1.94	30	ذكر	الروحي
.567	1.99	30	أنثى	

وللإجابة عن السوّال التّالث: "إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = α) في مقياس الذّكاء اللغويّ والرّوحيّ لدى طلبة الجامعة تعزى إلى الخطّة الدّراسيّة؟" تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والجدول (α) يوضح ذلك.

الجدول(٥)

Std. Deviation	Mean	N		
.629	2.10	20	عربي	
.713	2.23	20	إنجليزي	
.142	1.50	20	رياضيات	111
.633	1.94	60	Total	اللغوي
.583	2.07	20	عربي	11
.667	2.25	20	إنجليزي	الروحي
.228	1.59	20	رياضيات	
.590	1.97	60	Total	
		1		

يبين الجدول (٥) تباينًا ظاهريًا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (Oneway) والجدول (٦) يوضّح ذلك.

الجدول (٦)

F	Mean Square	df	Sum of Squares		
9.804	3.021	2	6.042	Between Groups	اللغوي
	.308	57	17.565	Within Groups	
		59	23.608	Total	الروحي
		F Square 9.804 3.021	F Square df 9.804 3.021 2 .308 57	F Square df Squares 9.804 3.021 2 6.042 .308 57 17.565	F Square of Squares 9.804 3.021 2 6.042 Between Groups .308 57 17.565 Within Groups

·	001	8.365	2.332	2	4.664	Between Groups	
			.279	57	15.890	Within Groups	
				59	20.554	Total	

يوضَح تحليل التباين الأحادي في الجدول(٦) فروقًا، ولبيان الفروق تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة (LSD) والذي أظهر فروقًا داللة بين خطة اللغة العربية والرياضيات لصالح اللغة العربية، وبين اللغة الإنجليزية والرياضيات لصالح اللغة الإنجليزية، وبين اللغة الإنجليزية وفقًا لجدول(٧).

الجدول(٧)

Sig.	Std. Error	Mean Difference (I-J)	(J)التخصص	(۱)التخصص	Dependent Variable
.469	.176	13	إنجليزي	عربي	اللغوي
.001	.176	.60(*)	رياضيات		
.469	.176	.13	عربي	إنجليزي	
.000	.176	.73(*)	رياضيات		
.001	.176	60(*)	عربي	رياضيات	
.000	.176	73(*)	إنجليزي		
.291	.167	18	إنجليزي	عربي	الروحي
.005	.167	.48(*)	رياضيات		
.291	.167	.18	عربي	إنجليزي	
.000	.167	.66(*)	رياضيات		
.005	.167	48(*)	عربي	رياضيات	
.000	.167	66(*)	إنجليزي		

ولتوضيح التفاعل بين السنة الدّراسية والمقياسين من جهة، والتفاعل بين السنة الدّراسية والانحرافات المعيارية والجدول(٨) يوضح ذلك.

الجدول(٨)

			(**)03		
Std. Deviation	Mean	N			السنّنة الدّر اسيّة
.107	1.49	10	خطة عربي	اللغوي	خدد
.135	1.54	10	خطة انكليزي		
.134	1.42	10	خطة رياضيات		
.131	1.48	30	Total		
.199	1.52	10	خطة عربي	الروحي	
.131	1.60	10	خطة إنجليزي		
.295	1.62	10	خطة رياضيات		
.215	1.58	30	Total		
.060	2.71	10	خطة عربي	اللغوي	خريجون
.048	2.92	10	خطة إنجليزي		
.104	1.58	10	خطة رياضيات		
.601	2.40	30	Total		
.141	2.61	10	خطة عربي	الروحي	
.073	2.89	10	خطة انكليزي		
.144	1.56	10	خطة رياضيات		
.596	2.35	30	Total		
1	1		•		

يتبين من الجدول (Λ) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة و α) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α) وجود فرق الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (Oneway)؛ لتوضيح التّفاعل بين المقياس والسّنة الدّراسيّة، والجدول (α) يوضح ذلك.

الجدول (٩)

Sig.	F	Mean	df	Sum of			السنّة
Joig.	•	Square	ui	Squares			الدّراسيّة
.119	2.305	.036	2	.073	Between Groups	اللغوي	جدد
	2.303	.036	27	.427	Within Groups		
		.016	29	.500	Total		
.600	.521	.023	2	.050	Between Groups	الروحي	
		.048	27	1.296	Within Groups		
		5.168	29	1.346	Total		
.000	932.650	.006	2	10.335	Between Groups	اللغوي	خريجون
		.000	27	.150	Within Groups		
		4.943	29	10.485	Total		
.000	322.528		2	9.885	Between Groups	الروحي	
		.015	27	.414	Within Groups		
			29	10.299	Total		

ويتبين كذلك من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ويتبين كذلك من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين المتوسّطات الحسابيّة تم استخدام تحليل التباين الأحادي(Oneway)؛ لتوضيح التّفاعل بين المقياس والخطّة الدّراسيّة المتمثّلة في التّخصص، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

الجدول (۱۰)

Sig.	Std. Error	Mean Difference (I-J)	(J)التخصص	(۱)التخصص	Dependent Variable	السنّة الدّر اسيّة
.401	.056	05	إنجليزي	خطة عربي	اللغوي	خدد
.212	.056	.07	رياضيات			
.401	.056	.05	عربي	خطة إنجليزي		
.042	.056	.12(*)	رياضيات			
.212	.056	07	عربي	خطة رياضيات		
.042	.056	12(*)	إنجليزي			
.421	.098	08	إنجليزي	خطة عربي	الروحي	
.356	.098	09	رياضيات			
.421	.098	.08	عربي	خطة إنجليزي		

مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: (١٦٩، الجزء الثالث) يوليو لسنة ٢٠١٦م

.903	.098	01	رياضيات			
.356	.098	.09	عربي	خطة رياضيات		
.903	.098	.01	إنجليزي			
.000	.033	21(*)	إنجليزي	خطة عربي	اللغوي	خريجون
.000	.033	1.13(*)	رياضيات			
.000	.033	.21(*)	عربي	خطة إنجليزي		
.000	.033	1.34(*)	رياضيات			
.000	.033	-1.13(*)	عربي	خطة رياضيات		
.000	.033	-1.34(*)	إنجليزي			
.000	.055	28(*)	إنجليزي	خطة عربي	الروحي	
.000	.055	1.06(*)	رياضيات			
.000	.055	.28(*)	عربي	خطة إنجليزي		
.000	.055	1.33(*)	رياضيات			
.000	.055	-1.06(*)	عربي	خطة رياضيات		
.000	.055	-1.33(*)	إنجليزي			

وللإجابة عن السوّال الرّابع: " إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (α = α , α) في مقياس الذّكاء اللغويّ والرّوحيّ لدى طلبة الجامعة تعزى إلى التّفاعل بين الخطّة الدّراسيّة (على مستوى التّخصص الواحد) والسنّة الدّراسية (جدد، خريج)؟" تمّ استخدام اختبار (T-Test)؛ لبيان الفروق بين المتوسطات الحسابية والجدول (1) يوضّح ذلك.

الجدول (۱۱)

Sig. (2-	df	t	Std.	Mean	N	الطالب	التخصص
tailed)			Deviation				

			.107	1.49	10	جديد	اللغوي	عربي
			.060	2.71	10	خريج		
			.199	1.52	10	جديد	الروحي	
.000	18	-31.430	.141	2.61	10	خريج		
.000	18	-14.098	.135	1.54	10	جديد	اللغوي	إنجليزي
.000	18	-30.379	.048	2.92	10	خريج		
.000	18	-27.076	.131	1.60	10	جديد	الروحي	
.008	18	-2.991	.073	2.89	10	خريج		
.571	18	.577	.134	1.42	10	جديد	اللغوي	رياضيات
			.104	1.58	10	خريج		
			.295	1.62	10	جديد	الروحي	
			.144	1.56	10	خريج		

مناقشة النّتائج:

تم تناول مناقشة النتائج وفق أسلوب يتمثل في إبراز أهم النتائج المتعلقة بأسئلتها، وتقديم التفسيرات وتدعيمها، بالاعتماد على الأدب النظري، والدراسات المتعلقة بماهية الدراسة، وإبراز أهم مواطن الاتفاق والاختلاف مع تلك الدراسات، وكذلك التوصيات والمقترحات ذات الصلة بالنتائج المتحصلة؛ فقد هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من أثر الخطة الدراسية في الذكاء اللغوي والروحي لدى طلبة اللغة العربية والإنجليزية والرياضيات. وفيما يأتي مناقشة نتائج الدراسة بمناقشة أسئلتها على النحو الآتى:

أولاً: مناقشة نتائج السوّال الأول والّذي نصّ على" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α) في مقياس الذّكاء اللغويّ والرّوحيّ لدى طلبة الجامعة تعزى إلى السنّة الدّراسيّة؟". وللإجابة عن هذا السّوّال طبّق الباحث اختبار (τ) وجود فرق دال إحصائيا لصالح الطّبة الخريجين؛ وهذا يشير إلى فاعليّة الخطط الدّراسيّة في تنمية الذّكاء اللغويّ والرّوحيّ بتقديمها خبرات كميّة ونوعيّة في مجموع الموادّ الدّراسيّة المقدّمة للطّلبة، فثمّة موادّ مشتركة بين الطّلبة تتمثّل متطلبات الجامعة الاختياريّة والإجباريّة، فضلاً عن الخبرة اللغويّة الّتي يمرّ فيها الطّلبة خلال دراستهم والمتمثّلة في القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة.

ثانيًا: مناقشة نتائج السوّال الثّاني والّذي نصّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α , α) في مقياس الذّكاء اللغويّ والرّوحيّ لدى طلبة الجامعة تعزى إلى الجنس؟ ". وللإجابة عن هذا السوّال تمّ استخدام اختبار (α)،

والجدول(٤) يوضّح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أثر الجنس؛ وربّما يعود ذلك إلى التّماثل في:المرحلة العمريّة، والخلفيّة العلميّة والبيئة الجامعيّة، واللهجة العاميّة، وأحاديّة اللغة، والخلفيّة الاقتصاديّة، والتنشئة الاجتماعيّة والثّقافيّة، والمؤهلات العلميّة لأعضاء هيئة التّدريس وخبراتهم.

ثالثًا: مناقشة نتائج السّوال الثّالث والّذي نصّ على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (α = 0, 0, 0) في مقياس الذكاء اللغويّ والرّوحيّ لدى طلبة الجامعة تعزى إلى الخطّة الدّراسيّة؟". وللإجابة عن هذا تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (٥) يوضّح ذلك، ويوضّح تحليل التّباين الأحاديّ في الجدول(τ) فروقًا، ولبيان الفروق تمّ استخدام المقارنات البعديّة بطريقة (LSD) والّذي أظهر فروقًا دالّة بين خطّة اللغة العربيّة والرّياضيات لصالح اللغة العربيّة، وبين اللغة الإنجليزية والرّياضيات لصالح اللغة الإنجليزية، وبين اللغة الإنجليزية، وبين اللغة الإنجليزية، وبين اللغة العربيّة لعربيّة العربيّة العربيّة العربيّة العربيّة العربيّة العربيّة العربيّة وخطّة اللغة الإنجليزية، إذ إنّ تركيز خطّة اللغة الإنجليزية، إذ إنّ تركيز خطّة اللغة الإنجليزية على الأداء اللغويّ التّركيز على الكفاية اللغة الإنجليزية تركّز في مجملها على الأداء للغويّ بدرجة أكبر من التركيز على الكفاية اللغة الإنجليزية تركّز في مجملها على الأداء اللغويّ بدرجة أكبر من التركيز على الكفاية اللغة: النّحو والصرّف والصوّت والمستوى النّغة العربيّة على المعرفة النّظريّة بأنظمة اللغة: النّحو والصرّف والصوّت والمستوى.

ويتفق هذا مع ما أكده (Watson, 1998) في أثناء حديثه عن اللغة الكليّة؛ إذ تبدو العلاقة بين الأداء اللغوي التطبيقي الذي تسعى إلى تحقيقه خطّة اللغة الإنجليزية المتمثّلة في المستمع والمتحدّث والقارئ والكاتب بالمستوى المستقل والذّكاء اللغوي والرّوحي علاقة طرديّة، ويظهر ذلك في الآتي: يتمثّل القارئ الاستراتيجي في قدرته على التخطيط قبل القراءة والمراقبة في أثناء القراءة والتقويم بعد القراءة، وهذا يلتقي مع ما أكده كلّ من: (Hymer & Michel2002, Neihart1, 1999) ؛ إذ يمارس مجموعة من الاستراتيجيّات وفقًا للهدف وطبيعة المهمّة وصعوبة النّص؛ فقد يتصفّح، وقد يتفحّص ويتأمّل، وقد يعيد القراءة، وقد يسجّل الملحوظات، وقد يضع خطوطًا؛ ويجري ذلك بمراقبة مستمرّة وفق أسئلة ذاتيّة متنوعة تتيح له التنبو والتلخيص والتوسعة بغية بناء المعنى، والوصول إلى الفكرة الرئيسة هو أول ما يسعى إليه القارئ الاستراتيجيّ؛ الأمر الذي حسّن في ذكائه الرّوحيّ واللغويّ.

وهذا يلتقي مع دراسة كلّ من (المطيريّ، ٢٠٠٥؛ نصر وصمادي، ١٩٩٦)، Abu al-Hayja & Sarairah, Basic,2006, Bani Abd (al-Rahman, 2006, Sagga, 2006)، وكذلك فإنّ المستمع الاستراتيجيّ يتمثّل في قدرته على التخطيط قبل الاستماع، ومراقبة المستمع لذاته، وللمتحدّث، وللسياق في أثناء الاستماع، والتقويم بعد الاستماع مرتكزات أساسية لذكائه الرّوحيّ واللغويّ؛ إذ ينوّع في أساليبه وفقًا للحاجة والسياق، فقد يسجّل الملحوظات، وقد يلخّص، وقد يحاور المتحدّث، وقد يسجّل المادة المسموعة. والمستمع الجيّد قادر على الاستبصار والتمييز والتركيز والربط والاستدعاء والمتابعة، وهذه القدرة لدى المستمع تنقله من السلبية إلى الإيجابية؛ فالمستمع الاستراتيجيّ مستمع نوعيّ إذ تمكث المعلومات لديه زمنًا أطول، فهو يعالج ما يستمع إليه بطريقة منظمة وتصبح جزءًا من منظومته المعرفية.

وهذا يلتقي مع دراسة كلّ من: (A arnoutse, 2009, Cent, 2000). والأمر نفسه لدى المتحدّث الاستراتيجي؛ إذ يعد تخطيطه قبل المحادثة ومراقبة المتحدّث لذاته وللمستمع وللسيّاق في أثناء المحادثة والتقويم بعد المحادثة مرتكزات أساسيّة لذكائه الرّوحيّ واللغويّ؛ فهو يُعلم ويُعلم ويُعنع؛ إذ يسعى إلى التَأثير في أفكار المستمع ومعارفه ومعتقداته فهو يتفاعل مع المستمع بطرق مختلفة وفقًا لما يقتضيه الحال، وهذا يلتقي مع ما أكده كلّ من: (اغباريّة، ٢٠٠٩؛ عبيدات، ٢٠٠٩). فالكلام عند المتحدّث الاستراتيجيّ مع عقل المستمع بوصفه مخزونًا للأفكار، ويتفاعل مع الرّوح بوصفها مخزونًا للعواطف، ويراعي الجوانب الفسيولوجيّة للمستمعين؛ إذ يسعى المتحدّث الاستراتيجيّ إلى الضبط ويراعي الجوانب الفسيولوجيّة للمستمعين؛ إذ يسعى المتحدّث الاستراتيجيّ إلى الضبط ويراعي الجوانب الفسيولوجيّة للمستمعين؛ إذ يسعى المتحدّث الاستراتيجيّ إلى الضبط والتأثير في المستمع، ويتيح له فرصة التّخيل والربط بين الأفكار الرئيسة والثّانويّة. فقد والتّأثير في المستمع، ويتيح له فرصة التّخيل والربط بين الأفكار الرئيسة والثّانويّة. فقد أكدت فودة (٢٠٠٨) العلاقة بين الذّكاء وتكيف المرسل مع المستقبل.

وتعد الأسئلة الّتي يطرحها الكاتب الإستراتيجيّ على نفسه عوامل مؤثّرة في ذكائه الرّوحيّ واللغويّ؛ وهذا يلتقي مع دراسة (مرجيّ، ۲۰۰۷)، إذ يراقب عملياته الذّهنيّة والأدانيّة، ويعمل ضبطًا لسلوكه الكتابيّ، فقد أكدت ذلك (غانم، ۲۰۱۱)؛ لذا فهو في حوار داخليّ مستمر، وهذا الحوار المتمثّل في المساءلة يجعل الكاتب منغمسًا في مهمته الكتابيّة، وعاز لا للعوامل التّي تعوق ذهنه عن القيام بالمهمّة الكتابيّة. فهي مساءلة تجعل العمل الكتابيّ عملاً كليّا متمحورًا حول غائيّة الكتابة، وهذا يلتقي مع أكده مساءلة تجعل العمل الكتابي عملاً كليّا متمحورًا حول غائيّة الكتابة، وهذا يلتقي مع أكده كلّ من: (الحطيبات، ۲۰۰۷؛ فضل الله، ۲۰۰۳؛ شنّاق، ۲۰۰۰)؛ فالمساءلة مفتاح الإبداع والذكاء؛ ممّا يجعله يمارس التّخطيط والبناء والمراجعة بدقّة وسرعة وإتقان، وهذا يلتقي مع دراسة كلّ من: ,داست كلّ من: ,داسته كلّ من: ,داسة كلّ من إلى كلّ من كلّ من كلّ من كلّ من كلّ من كلّ الله كلّ من كلّ

جابر، ٢٠٠٣؛ أوزي،٢٠٠٢؛ بن الفقيه ٢٠٠١؛ أوزي، ١٩٩٩؛ الشَيخ، ١٩٩٩؛ الشَيخ، ١٩٩٩؛ الدّيدى، ١٩٩٧؛ للله. ١٩٩٩؛

(Armstrong, 2009; Nolen, 2003; Campbell, 1999; Parker, 1999).

أمّا فيما يخص تخصص الرياضيات فقد أظهرت نتائج الدّراسة أنّ مقياس الذّكاء اللغويّ والرّوحي كان متدنيًا لدى طلبة الرياضيات؛ وقد يعزى ذلك إلى خطّة الرياضيات التي تخلو مساقاتها من التركيز على التطبيقات اللغويّة المتمثلة في المهارات اللغويّة.

رابعًا: مناقشة نتائج السّوال الرّابع والّذي نصّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (α) في مقياس الذّكاء اللغويّ والرّوحيّ لدى طلبة الجامعة تعزى إلى التّفاعل بين الخطّة الدّراسية(على مستوى التّخصص الواحد) والسّنة الدّراسية(جدد، خريج)؟"؛ وللكشف عن هذا التّفاعل تمّ استخدام اختبار (-T) test؛ لبيان الفروق بين المتوسطات الحسابية (والجدول (11) يوضّح فروقًا دالّة إحصائيًا على المقياس اللغويّ لكافة التّخصّصات. وقد يعزى هذا إلى فاعليّة الخطط الدّراسيّة بمجملها، وما يقدّم للطّلبة من مساقات إجباريّة لكافة التّخصصات، فضلاً عن أنّ التّطور اللغويّ الناتج عن حوار الطّبة مع أعضاء هيئة التّدريس في أثناء المحاضرات والأنشطة المختلفة والحوار بين الطّبة أنفسهم قد أسهم في هذا الفرق.

وأمّا على المقياس الرّوحيّ فيظهر فرقًا لدى الطّلبة في تخصصي اللغة العربيّة واللغة الإنجليزية، بينما لم يظهر فرقًا لدى الطّلبة في تخصص الرّياضيات. وربّما يعزى ذلك إلى طبيعة مساقات هذا التّخصص؛ إذ تركّز على المعادلات الرّياضيّة المجرّدة. فتمّة من أكّد علاقة ارتباطيّة بين اللغة والذّكاء الرّوحيّ ومنها: (الرّبيع، ٢٠١٣؛ الصبيحة، من أكّد علاقة ارتباطيّة بين اللغة والذّكاء الرّوحيّ ومنها: (الرّبيع، ٢٠١١؛ الصبيحة، ٢٠١٧؛ الضبّع، ٢٠١١؛ الغذائي، ٢٠١١؛ بوزان، ٩٠٠٠؛ سليم، ٢٠٠١؛ الغذائي، ٢٠٠٠؛ سليم، ٢٠٠٠؛ سليم، ٢٠٠٠؛ جاردنر، ٥٠٠٠؛ سليم، ٢٠٠٠؛ وكلّ من: (Azizi, 2013; Lynto, 2009; Edwards, 2005).

التّوصيات:

- تطوير خطّة اللغة العربية بما يحقق التوازن بين المعرفة النظرية والأداء اللغوي المتمثل بمهارات اللغة. وتخصيص مساق لكل مهارة.
 - تخصيص مختبر للاستماع وآخر للمحادثة لطلبة اللغة العربية.

- إجراء دراسة تكشف عن أثر المعرفة الإجرائية بالمهارات اللغوية في الذّكاء الرّوحيّ في مجالاته الخمسة (الوعي، والحقيقة، والنّعمة، والتّفوق، والمعنى)؛ فقد ركزت الدّراسة الحاليّة على المقياس ككل.
- إجراء دراسة تكشف عن أثر المعرفة الإجرائية بالمهارات اللغوية في الذَّكاءات المتعددة.
- إجراء دراسة تكشف عن الفرق بين أثر المعرفة الإجرائية بالمهارات اللغوية في
 الذّكاء الرّوحيّ والذّكاء اللغويّ.

المراجع

الذّكاء الرّوحي وعلاقته بسمات الشّخصية لدى عينات عمرية مختلفة. مجلّة كليّة التربية، (٧٧)، ١٢٥-١٩٠.

- ٢. اغبارية، ورد. (٢٠٠٩). التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في لواء حيفا في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.
- ٣. أمزيان، محمد. (٢٠٠٤). الذّكاءات المتعددة وتطوير الكفايات. الدّار البيضاء: مطبعة النّجاح.
- أمزيان، محمد. (٢٠٠٨). الذّكاء اللغويّ وحلّ المشكلات لدى عينة من الأطفال المغاربة في التّعليم الابتدائي. مجلّة العلوم التّربويّة والنّفسيّة، ٩(٢)، ١١٤ ١٣٨.
- ٥. أوزي، أحمد. (١٩٩٩). التَعليم والتَعلَم بمقاربة الذَّكاءات المتعدّدة. الدّار البيضاء: مطبعة النّجاح.
- ٦. أوزي، أحمد. (٢٠٠٢). من ذكاء الطّفل إلى ذكاءات للطّفل. مجلّة الطّفولة العربيّة،
 ٣١(١١)، ٥٧-٩٨.
- ٧. أولاد الفقيهي، عبد الواحد. (٢٠٠٥). بيداغوجية الذّكاءات المتعددة وتحقيق الذّات لدى المتعلّم. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد الخامس، الرّباط.
- ٨. بدر، إيمان. (٢٠٠٨). فعالية برنامج تدريبي مقترح في ضوء نظريّــة الــذكاءات المتعدّدة في الارتقاء بالمستوى الأداء التدريسيّ لدى معلّمي اللغة العربيّة بالمرحلة الابتدائيّة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمنهور، مصر.
- بن الفقيه، العربي. (٢٠٠١). الدّماغ والبحث عن آثار الذّاكرة. مجلّة علوم التّربية،
 ٢٢ (١٠)، ٢٢ ٣٦.
- ١٠. بني ياسين، محمد. (٢٠١٠). اللغة: نشأتها خصائصها مشكلاتها قضاياها نظرياتها مهاراتها مداخل تعليمها تقييم تعلّمها. إربد: مكتبة الطّلبة الجامعية.
 - ١١. بوزان، تونى. (٢٠٠٩). قوة الذَّكاء الرّوحيّ. الرّياض: مكتبة جرير.
 - ١٢. جابر، جابر. (٢٠٠٨). أطر التّفكير ونظرياته. عمّان: دار المسيرة.
- 11. جابر، عبد الحميد. (٢٠٠٣). الذَّكاءات المتعدّدة والفهم: تنمية وتعميق. القاهرة: دار الفكر العربي.
- 1. جاردنر، هاورد. (٢٠٠٥). الذَّكاء المتعدد في القرن الحادي والعشرون. ترجمة عبد الحكم الخزامي. القاهرة: دار الفجر للنّشر والتّوزيع.
- ٥١. جمل، محمد. (٢٠٠١). العمليّات الذّهنيّة ومهارات التّفكيــر. العــين: دار الكتــاب الجامعيّ.

- 11. الجيوسي، محمد. (٢٠٠٤). أطر العقل، نظرية الذَّكاءات المتعدّدة. الرّياض: مكتب التّربية لدول الخليج.
- 11. الحطيبات، عبد الرّحمن. (٢٠٠٧). أثر إستراتيجيتي العصف الدّهنيّ والستعلّم التّعاونيّ في تنمية مهارات التّعبير الكتابيّ والتّفكير النّاقد لدى طلبة المرحلة الثّانويّة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربيّة، الأردنّ.
 - ١٨. الدَّفتار، خديجة. (٢٠١١). الذَّكاء الرّوحيّ عند الأطفال. عمّان: دار الفكر.
- ١٩. الدّليمي، طه. (٢٠١٤). استراتيجيّات التّدريس في اللغة العربيّة، إربد: عالم الكتب الحديث.
- ٠٠. الدّيدي، عبد الغني. (١٩٩٧). قياس وتحسين الذّكاء عند الأطفال. بيروت: دار الفكر اللبناني.
- 11. الربيع، فيصل. (٢٠١٣). الذّكاء الروحيّ وعلاقة بالجنس ومستوى التّحصيل لدى طلبة كليّة التّربية في جامعة اليرموك في الأردن. المجلّـة الأردنيّـة فـي العلـوم التّربويّة، ٩(٤). ٣٥٣-٣٦٤.
- ٢٢.سالم، محمد عبد السلام (٢٠٠٠): "الاتجاهات الحديثة في دراسة المذكاءات المتعددة، دراسة تحليلية في ضوء نظرية جاردنر"، المؤتمر العلمي السنوي الثامن، مستقبل سياسات التعليم والتدريب في الوطن العربي في عصر العولمات وثورة المعلومات، المجلد الأول، كلية التربية: جامعة حلوان.
- ٣٣. السرحان، هدى. (٢٠١٠). برنامج تعليمي قائم على نظرية الذّكاء اللغوي والذّكاء الاجتماعي وبيان أثرهما في تنمية مهارات الاستماع لدى طلبة الصف السسابع الأساسي في الأردن واتّجاهاتهم نحوها. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- ٢٠٠سعادة، جودت. (٢٠٠٣). تدريس مهارات التّفكير. عمّان: دار الـشروق للنـشر والتّوزيع.
- ٢٠٠٧ملام، علي. (٢٠٠٧). خصائص اللغة العربية وطرق تدريسها. دمنهور: مكتبة فكر زاد.
- 7 . سليم، أحمد. (٢٠٠٤). الذّكاء الرّوحيّ لدى طلاّب الجامعة وعلاقته بتوافقهم النّفسيّ الاجتماعيّ وتوافهم المهنيّ. المؤتمر السننويّ الحادي عشر للإرشاد النّفسيّ، جامعة عين شمس، ٢٨٩ ٣٣١.

- ٢٧.سليم، أحمد. (٢٠٠٦). قياس الذّكاء الرّوحيّ لدى بعض الشّرائح المهنيّة وعلاقته ببعض الأبعاد الدّيموجرافيّة. المجلّة المصريّة للدّراسات النّفسيّة، (٥١)،
 ١٣٤ ١٨٩.
 - ٢٨.سليم، أحمد. (٢٠٠٧). الذَّكاء الرّوحيّ. الإسكندريّة: المكتب الجامعي الحديث.
- 79. شنّاق، رابعة. (٢٠٠٠). دراسة تجريبيّة لأثر التّكامل اللغويّ في التّعبير الكتابيّ لدى طالبات الصفّ الأول الثّانويّ في مدرسة عين جالوت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.
- ٣. الشّيخ، محمد. (٩٩٩). مستويات الذّكاء اللغويّ لدى طلبّ دولة الإمارات واقتراح برنامج لتنمية الذّكاء اللغويّ لديهم. مجلّة كلية التربية -جامعة الأزهر، ٢١١ ٢٧٣.
- ٣١. الصّبيحة، حنان. (٢٠١٣). الذّكاء الرّوحيّ وعلاقة بدافعيّة الإنجاز الأكاديميّ لدى طلاّب وطالبات معهد العلوم الشّرعيّة بسلطنة عُمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى، عُمان. (الرجوع على هذا المرجع على الانترنت وطباعة معلومات وهو موجود على التلفون). A41731029-2 pdf
- ٣٢. الضّبع، عبد الرّحمن. (٢٠١٢). الذّكاء الرّوحيّ وعلاقته بالسّعادة النّفسيّة لدى عينة من المراهقين والرّاشدين. مجلة دراسات عربيّة في التّربية وعلم النّفس، ١٤١٥)، ١٧٦-١٧٦.
 - ٣٣. الطّيطيّ، محمّد. (٢٠٠٧). تنمية قدرات التّفكير الإبداعيّ. عمّان: دار المسيرة.
- ٣٤.عبد الهادي، نبيل وأبو حشيش، عبد العزيز وبسندي، خالد. (٢٠٠٣). مهارات في اللغة والتفكير. عمّان: دار المسيرة.
- ٣٥. عبيدات، علاء. (٢٠٠٩). مستوى التّفكير ما وراء المعرفيّ لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردنّ.
- ٣٦. العنيزات، صباح. (٢٠٠٦). فاعليّة برنامج تعليميّ قائم على نظريّة الدّكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراء والكتابة لدى الطّلبة ذوي صعوبات التعلّم. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربيّة، الأردنّ.
- ٣٧. غانم، هلة. (٢٠١١). الذَّكاء اللغويّ وعلاقته بمهارتي التعبير الكتابيّ (استعمال القواعد وتركيب الجملة. المستنصريّة: دار الكتب والوثائق الوطنيّة.

- ٣٨. غانم، هلة. (٢٠١٢). الذّكاء اللغويّ لدى طلبة المرحلة الإعداديّة. مجلّة البحـوث التربويّة والنّفسيّة. ٣١، ١٤٣-١٧١. (الرجوع على هذا المرجع على الانترنـت وطباعة معلومات وهو موجود على التلفون). iasj-1 pdf
- ٣٩. الغذائي، فاطمة. (٢٠١١). الذّكاء الرّوحيّ وعلاقته بالضّغوط المهنيّة لدى موظّفي الدّوائر الحكوميّة في محافظة مسقط. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى عُمان.
- ٤٠.فضل الله، محمد رجب. (٢٠٠٣). عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها. القاهرة:
 عالم الكتب.
- ا ٤.فودة، سناء. (٢٠٠٨). العلاقة بين الذكاء الانفعاليّ والتّكيّف الاجتماعيّ لدى المراهقين في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردنّ.
- ٢٤.قاسم، محمد. (٢٠٠٠). مقدّمة في سيكولوجيّة اللغة. القاهرة: مركز الإسكندريّة للكتاب.
- 13. ليلى، حبيب. (١٩٨٥). دراسة العلاقة بين التّعلّم اللغويّ وذكاء تلاميــذ المرحلــة الابتدائيّة في مدارس الكويت. المجلّة التربويّة، ٢(٤)، ٥٨-٥٧.
- ٤٤. مرجيّ، فهد. (٢٠٠٧). أثر برنامج لتعليم التّعبير الكتابيّ في تنمية مهارات الكتابة الجدليّة والتّفكير النّاقد لدى طالبات المرحلة الثّانويّة في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربيّة، الأردنّ.
- ٥٤.مرسي، كمال. (١٩٨٥). ثبات وصدق اختبار الذّكاء اللغويّ: دراسة على تلاميذ من المدارس المتوسّطة والثّانويّة بمدينة الرّياض. مجلّة كليّة الآداب، ١٢(٢)، ٧٢٥-٢٥٥.
- 73. المطيريّ، مرزوق. (٢٠٠٥). العلاقة بين الوعي بمهارات التفكير فوق المعرفيّة وفهم المقروء لدى طلبة الصّفّ الثّالث الثّانويّ بدولة الكويت في ضوء متغيريّ الجنس والمسار. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردنّ.
- ٧٤.نصر، حمدان وصمادي، عقل.(١٩٩٦). مدى وعي طلاب المرحلة الثّانويّـة في الأردنّ بالعمليّات الذّهنيّة المصاحبة الاستراتيجيّات القراءة أغراض الاستيعاب. مجلّة مستقبل التربية العربيّة،(٧/٦)، ٢٠-٣٠١.

- 48.A arnoutse. Cor.(2009). Effects of Listenng comprehension Training on Listening and Reading Journal Special Education. Vol 32. N.2.Sum 1998.p.115.
- 49. Abu al-Hayja, Khaldun & Sarairah, Basim. (2006). The Effect of the Reciprocal Teaching Model on Jordan Tenth Grade Student Reading Comprehension Achievement in English.
- 50.Armstrong,A. (2009).Multiple Intelligence in the ClassroomVirginia, Alx. pass Inc, ASCD.
- 51.Al- Nimrat, M.(2005). The effect of using language games and problem solving strategies on Jordanian lower basic stage students english writing skills. doctoral dissertation, Amman urab university, Jordan.
- 52.Azizi, M. (2013). The Relat1onship between Spiritual Intelligence and Vocabulary Learning Strategies in EFL Learners. Theory and Practice in language Studies, 3(5), 852-858.
- 53.Bani Abd al-Rahman , Abd Allah. (2006). The Effect of Using Authentic English Language Materials on EFL Students Achievement in Reading Comprehension. Journal of Educational & Psychological Sciences, 7(1), 7-21.
- 54.Boardman, C.(2002). Writing to communicate Paragraphs and essays(2nd ed).California: Longman.
- 55. Campbell, B. (1999). Les intelligences, guide pratique. Traduction française Daniele Bellehumeur. Montreal, Toronto: Editions Cheneliere Didactique.
- 56.Cent. Yola. (2000). The Effect of Visual Image Training on the Reading and Listening Comprehenders in Year2, Research in Reading Vol22 Num. 3.2000.p. ERIC Database.
- 57. Edwards, P. (2005). The Spiritual Intelligence Handbook. Morris Publishing USA.

- 58.Hadree, F.(2006). The effect of using the technique read to-write in correcting english writing error development of the secondary Writing Composition on the in Jordan. unpublished doctoral dissertation, Amman Arab university, Jordan.
- 59. Hymer, B, & Michel, D. (2002). Gifted and talented learners—creating a policy for inclusion. London: David Fulton publishers.
- 60. Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well being. Roeper Review, 22(1), 122-149.
- $61. \mathrm{King}, \ \mathrm{D} \ (2008).$ Rethinking claims of spiritual intelligence: A definition, model, and measure. Unpublished masers Trent University Peterborough, ON, Canada.
- 62.Khamis, M.(2005). The effect of multiple- intelligences-based teaching Pogram on jordanian upper basic stage students Paragraph writing ability. unpublished doctoral dissertation, Amman Arab university, Jordan.
- 63.Lynto, N. (2009). Spiritual Intelligence and Leadership In The Gina Laboratory. Journal of international Business Ethics, 12(1),1-9.
- 64.Mayer, J. (2000). Spiritual intelligence or spiritual consciousness? The International Journal for the psychology of Religion, 10(1), 47-56.
- 65. Noble, K. (2000). Spiritual intelligence: A new frame of mind. Advanced Development , 9, 1-29.
- 66. Nolen, J. (2003). Multiple Intelligences. pass Inc, ASCD.
- 67.Parker,S, Q ,C, & Reilly, B.(1999). Improving student-reading compreheriision. Unpublished Masterthesis.

- University of Saini Xavier, University. IRI-Sky light(Eric Document Reproducation Service No433504). Pw s. Engineering.
- 68. Sagga, S.(2006). The effect of computer assisted semantic
- 69.mapping and brainstorming on jordanian upper basi. stage students reading comprehension and writing in english. unpublished doctoral dissertation ,Amman Arab university, Jordan.
- 70. Vaugha, F. (2002). What is Spiritual Intelligence?. Journal of Humanistic Psychology, 42(2), 75–83.
- 71. Watson. (1998).defining and describing whole language. The elementary school journal.90,129-14.
- 72.Vital,D., Gruzelier,J., Jamienson, G., Lehman, D., Ott, U., Sammer, G.(2005). Psychobiology of altered states of consciousness. Psychological. Bulletin, 131, 98-127.
- 73.Xiang, W.(2004). Encouraging self-monitoring in writing by Chinese students.
- 74. elt journal, 58 (3), 238-246. retrieved April 21, 2007 from. http://searchlib.yu. edu. jo/lib/pdf?p_id=360746.
- 75. Hoerr, Thomas (2002) More About Multiple Intelligence, Academic Search premise, 16 (4), p43.

ملحق (۱)

درجة الاستجابة	مقياس الذكاء الرّوحي	

درجة الاستجابة		درد	مقياس الذكاء الرّوحي	
ß	تنطبق	تنطبق		
تنطبق	عليّ	عليّ		
عليّ	أحياتًا	كثيرًا		
			أتحكم في أفكاري ومشاعري عندما أعمل أو أتحدث مع	١
			الآخرين.	
			أنصت جيدا لكل ما يقال.	۲
			أدرك أن الحياة لا تسير على وتيرة واحدة تجعلني قادراً	٣
			على مواجهة المشكلات اليومية.	
			أعتقد أنّ الوعي العميق يسمح لعقلي أن يصل للحقيقة من	£
			دون عناء.	
			أحافظ على توازني عندما تتعقد الأمور أو تحيط بي الشدائد.	٥
			أعتقد أنّ أعمالي تنفق مع فطرتي الحقيقيّة.	7
			أهتم بمواطن الأمور.	٧
			أعتقد أنّي مستبصر بحقيقة ذاتي التي أعترف من داخلي	٨
			بصحتها.	
			أبحث حتى في وسط الصراعات عن التوفيق بين وجهات النظر.	٩
			أعمل جاهداً لتوسيع مدارك الآخرين ووجهات نظرهم.	١.
			أعتقد أنّ اهتمام الآخرين بي لأني متفتح ومشارك واهتم	11
			بهم. ألاحظ وأقدر الجمال في كل شيء أفعله.	١٢
				۱۲
			أعتقد أنّ حياتي هبة الله وتستحق أن أعيش كل لحظة فيها.	١٣
			أخصص لنفسي أوقات يومية وأسبوعية أعيش فيها مع	١٤
			الطبيعة.	
			أشعر بقيمة كل ما أفعله بالنسبة للآخرين.	10
			أشعر بالحرية حتى لو أتيحت لي خيارات قليلة.	١٦
			أعتقد أنّ حياتي نظامية ومستقرة ومسالمة.	١٧
			ألتزم بمبادئي وأخلاقي في كل ما افعله.	١٨

مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: (١٦٩، الجزء الثالث) يوليو لسنة ٢٠١٦م

بة	درجة الاستجا	مقياس الذكاء الرّوحي	
		أحاول اكتشاف نقاط القوة والضعف التي بداخلي.	١٩
		أعبر عن نفسي بشكل مبدع.	۲.
		أفتخر بقدرتي على تبني المواقف.	۲۱
		أعمل لأكون مقبولاً ومحبوباً من الآخرين.	77
		أعتقد أنّ أهدافي وطموحاتي تتجاوز حدود العالم المادي.	7 4
		أعتقد أنّ عملي يتفق مع أهدافي العليا.	7 £
		أتخذ العظة والعبرة من المحن والآلام التي تواجهني في	70
		حياتي.	

ملحق (۲)

درجة الاستجابة			مقياس الذكاء اللغوي	
لا تنطبق عليّ		تنطبق عليّ كثيرًا		
			أعتمد على ذاكرتي القويّة في حفظ الأرقام والأماكن والأسماء.	١
			أتعلُّم الحروف الهجائيّة والقراءة دون صعوبة.	۲
			أعتقد أنّ الكتاب مصدر المعلومات المفضل بالنسبة لي.	٣
			أهتم بالموضوعات التي تقرأ على مسمعي.	٤
			أستمتع بقراءة القصائد الشَعرية والحكايات القصصية.	٥
			أتابع قراءة اللوحات الدعائية والمروريّة.	1
			أستخدم القاموس لإيجاد معنى كلمة ما.	٧
			أحاول استخدام الكلمات التي أسمعها في يومي.	٨
			أنظم أفكاري قبل أن أنطقها.	٩
			أجد من السهل عليّ استخدام المناسبة للتعبير عن مشاعري وأفكاري	١.

مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: (١٦٩، الجزء الثالث) يوليو لسنة ٢٠١٦م

درجة الاستجابة	مقياس الذكاء اللغوي	
	أجيب من يسألني معاني بعض الكلمات.	11
	أسرد الحكايات والقصص.	١٢
	استخدم الحركات الجسدية في أثناء الحديث مع الآخرين.	١٣
	أستشهد في أثناء حديثي بما في قاموسي اللغوي.	١٤
	أتفوق على زملائي في أثناء الكتابة.	10
	أتمكن من حفظ القصائد والأناشيد والأغاني عن ظهر قلب.	١٦
	أهتم بإلقاء الشعر وكتابة كلمات الأغاني.	۱۷
	أستمتع بالتلاعب بالألفاظ كما في الجناس اللغوي أو ترتيب	١٨
	الحروف.	
	أقلب مواقع الأخبار والصحف الإلكترونية.	۱۹
	أفهم توجيهات وملاحظات الآخرين.	۲.
	أفضل المعلومات المذاعة على المعلومات المتلفزة.	۲۱
	أفضل دراسة اللغة والتاريخ على دراسة العلوم.	77
	أحل الكلمات المتقاطعة في وقت قياسي.	74
	أهتم بإنتاج نماذج لغوية جديدة في أثناء الكتابة.	7 £
	أشعر بالسّعادة إذا حاز ما كتبته على إعجاب الآخرين.	70