



الذكاء الروحي وعلاقته بمستوى القدرة على حل المشكلات لدى عينة
من المرشحات الطالبات بمحافظة الرس

إعداد

ندى منصور سليمان الحبس

1502079

مشروع بحثي لاستكمال متطلبات نيل درجة الماجستير في التوجيه والإرشاد التربوي

إشراف

د. خديجة محمد أمين خوجة د. مجدة السيد علي الكشكي د. صفاء غازي أحمد

حمودة

أستاذ مساعد

أستاذ مشارك

أستاذ مشارك

جامعة الملك عبد العزيز

جدة _ المملكة العربية السعودية

معهد الدراسات العليا التربوية

رجب - 1437 هـ

مايو - 2016 م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿رَبِّ أَوْزِرْ عَنِّي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ

صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ﴾ (النمل: 19)

إهداء

إلى من وهبتني بعد هبة الله تعالى لي محبة الإطلاع وشغف العلم ، إلى من كان دعائها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي ، إلى من علمتني وعانت الصعاب لأصل إلى ما أنا فيه ... أمي الحبيبة.

إلى من علمني النجاح والصبر .. إلى من أفقده في مواجهة الصعاب ولم أكتفي من ارتواء حنانه ... أبي غفر الله له .

إلى من حصد الأشواك في دربي ليمهد لي طريق العلم ... زوجي .
إلى من أظهروا لي أجمل ما في الحياة ... أبنائي (تالا وسليمان ويزن وعبد الإله) .

إلى من كانوا يضيئون لي الطريق ويساندونني ... إخوتي ، وخاصةً تؤام روحي (غادة وغدير ود. خالد) .

إلى من تتسابق الكلمات لتخرج لأجلها معبرةً عن مكنون ذاتها تحيةً ومحبةً وعرفانا ... د. ندى الحوشاني .

إلى اليد التي إمتدت لتكاتفني ... ولم تتفانى في دعمي تهاني .
إلى القلب الطاهر الذي ساندني بكلماته المحفزة ودعواته الصادقة ... نهى .

إلى أخواتي اللاتي لم تلدهن أمي .. إلى من تحلوا بالإخاء وتميزوا بالوفاء ... خلود وعائشة ونجلاء وسهى وأسماء وهند وبقية الزميلات .

شكر وتقدير

حمداً لله تعالى ذي المن والفضل والإحسان ..حمداً يليق بجلالة وعظمته ...ثم أما بعد

..

لأبد لنا ونحن نخطوا خطواتنا الأخيرة في عتبة الحياة الجامعية لرسالة الماجستير أن نعترف بالفضل لأهله بعد فضل الله تعالى علينا ...فحق علينا أن نشكر من أسدى إلينا معروفاً ، وأن ندين بعظيم الفضل والعرفان لأهله...

إلى من حملت سراج المعرفة وقنديل العلم لتضعنا على بدايات الطريق لننهل من العلوم أجلها ومن المعرفة أسماها ، وتعلمنا منها الكثير ..الكثير ، دكتورتنا الفاضلة الدكتورة / خديجة محمد أمين خوجة فشكراً لك من الأعماق ، وبارك الله في عملك وعلمك .

والشكر موصول للدكتورة القديرة التي مدت لي يد العون فكانت يدها البيضاء المعطاءة تدل على التفاني والإخلاص ، فشكراً نابع من القلب للدكتورة الفاضلة / مجده السيد علي الكشكي، حيث كان لك الأثر الواضح في نجاح هذا المشروع فشكراً لك من الأعماق وبارك الله في علمك ، وكما أتقدم بجزيل الشكر للدكتورة / صفاء غازي أحمد حمودة ،حيث كنت خير مرشد وخير ناصح ولك الفضل بعد الله في هذا التألق أمدك الله في الصحة والعافية .

كما أتقدم بالشكر والعرفان لجامعة الملك عبد العزيز وجميع منسوبيها على كل ما قدموه لنا ، كذلك أتقدم بأسمى آيات الشكر والعرفان لزميلاتي المرشدات الطالبات بمحافضة الرس على ثقتهن الكريمة وإنجاح هذه الدراسة .

ولا أنسى في هذا المقام أن أتقدم بالشكر الجزيل لمن تعاونوا معي في مجال العمل وذلّلوا لي الصعاب ، وكانت كلماتهم كالبلسم الجميل لي، كل من مديرتي الفاضلة الأستاذة / نورة المالك ، والأستاذة / فاطمة الصليبي .

جميعكم شكر الله سعيكم وأجزل لكم المثوبة والأجر ..

وختاماً أسأل الله العليّ القدير أن يكون هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم .

قائمة المحتويات

م	العنوان	الصفحة
1	إهداء	أ
2	شكر وتقدير	ب
3	قائمة المحتويات	ج
4	قائمة الجداول	هـ
5	قائمة الملاحق	و
6	مستخلص الدراسة باللغة العربية	ز
الفصل الأول (مدخل إلى الدراسة)		
7	أولاً : مقدمة الدراسة	2
8	ثانياً : مشكلة الدراسة وتساؤلاتها	5
9	ثالثاً : أهمية الدراسة	7
10	رابعاً : أهداف الدراسة	10
11	خامساً : مصطلحات الدراسة	11
الفصل الثاني (الإطار النظري)		
13	أولاً : الذكاء الروحي	16
14	• تعريف الذكاء الروحي	16
15	• أبعاد الذكاء الروحي	19
16	• مكونات الذكاء الروحي	20
17	• ماهية القيم الروحية	21
18	• علاقة الذكاء الروحي بالذكاءات الأخرى	22
19	• معايير الذكاء الروحي	24
20	• النظريات المفسرة للذكاء الروحي	25
21	ثانياً : مستوى القدرة على حل المشكلات	28
22	• تعريف مستوى القدرة على حل المشكلة	30
23	• خطوات حل المشكلات	32

م	العنوان	رقم الصفحة
24	• سلوكيات التعامل مع المشكلات	33
25	• خصائص القادرون على التعامل مع المشكلات	35
26	• النظريات المفسرة لمستوى القدرة على حل المشكلات	35
الفصل الثالث (الدراسات السابقة)		
27	أولاً : دراسات تناولت الذكاء الروحي	45
28	ثانياً : دراسات تناولت مستوى القدرة على المشكلات	52
29	ثالثاً : تعليق عام على الدراسات السابقة	60
30	رابعاً : فروض الدراسة	61
الفصل الرابع (منهج الدراسة وإجراءاتها)		
31	أولاً : منهج الدراسة	64
32	ثانياً : عينة الدراسة	64
33	ثالثاً : أدوات الدراسة	65
34	رابعاً : إجراءات الدراسة	77
35	خامساً : الأساليب الإحصائية	78
الفصل الخامس (نتائج الدراسة ومناقشتها)		
36	أولاً : نتائج الدراسة وتفسيرها	81
37	ثانياً : ملخص نتائج الدراسة	119
38	ثالثاً : توصيات الدراسة	121
39	رابعاً : الدراسات المقترحة	122
مراجع الدراسة		
40	أولاً : المراجع العربية	125
41	ثانياً : المراجع الأجنبية	133
الملاحق		

قائمة الجداول

رقم الصفحة	محتويات الجدول	رقم الجدول
65	خصائص عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة (التأهيل العلمي- سنوات الخبرة - التخصص الدراسي)	1
69	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له	2
70	معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس	3
71	معاملات ثبات الفا كرونباخ لأبعاد مقياس الذكاء الروحي	4
74	معاملات الارتباط بين درجة فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له	5
75	معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس	6
76	معاملات ثبات الفا كرونباخ لأبعاد مقياس القدرة على حل المشكلات	7
81	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الذكاء الروحي	8
85	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس مستوى القدرة على حل المشكلات	9
88	معاملات ارتباط بيرسون بين الذكاء الروحي بأبعاده ومستوى القدرة على حل المشكلات بأبعاده لدى عينة الدراسة	10
92	نتائج اختبار كروسكال والس لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكاء الروحي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم ، بكالوريوس ، ماجستير)	11
96	نتائج اختبار كروسكال والس لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكاء الروحي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة أقل من خمس سنوات ، 6-10 سنوات ، 11سنة فأكثر) .	12

رقم الجدول	محتويات الجدول	رقم الصفحة
13	نتائج اختبار كروسكال والس لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكاء الروحي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص الدراسي .	99
14	نتائج اختبار كروسكال والس لدلالة الفروق بين متوسطات درجات مستوى القدرة على حل المشكلات بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل الدراسي (دبلوم ، بكالوريوس ، ماجستير)	105
15	نتائج اختبار كروسكال والس لدلالة الفروق بين متوسطات درجات مستوى القدرة على حل المشكلات بأبعاده وفقاً لمتغير سنوات الخبرة	110
16	نتائج اختبار كروسكال والس لدلالة الفروق بين متوسطات درجات مستوى القدرة على حل المشكلات بأبعادها لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص الدراسي	114

قائمة الملاحق

رقم الملحق	محتوى الملحق	رقم الصفحة
1	خطابات رسمية	137
2	مقاييس الدراسة	139

مستخلص الدراسة

رسالة ماجستير
عنوان الرسالة باللغة العربية : الذكاء الروحي وعلاقته بمستوى القدرة على حل المشكلات لدى عينة من المرشحات الطالبات بمحافظة الرس .
عنوان الرسالة باللغة الإنجليزية : Spiritual Intelligence and its Relation with Solving problems Problems a sample of counselors in Arrass
اسم الطالبة : ندى منصور سليمان الحبس .
الكلية : الدراسات العليا التربوية القسم : علم النفس التربوي
اسم المشرف : د / خديجة محمد أمين خوجة ، د / مجدة السيد علي الكشكي ، د / صفاء غازي أحمد حمودة
• هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الروحي ومستوى القدرة على حل المشكلات لدى عينة من المرشحات الطالبات في محافظة الرس والبالغ عددهن (74) مرشدة طلابية ، كما هدفت إلى التعرف على أكثر أبعاد الذكاء الروحي انتشاراً لدى عينة الدراسة ، وعلى مستوى القدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة ، وما إذا كان هناك فروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة على مقياسي الذكاء الروحي بأبعاده ، ومستوى القدرة على حل المشكلات بأبعاده وفقاً لمتغيرات (المؤهل الدراسي، التخصص الدراسي، سنوات الخبرة) . • وقد اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي الإرتباطي المقارن، وقد تم استخدام مقياس الذكاء الروحي والذي أعده كل من (Dryer&Amram,2007) وقام بتقنيته على البيئة السعودية (الشاوي ، 2012)، ومقياس مستوى القدرة على حل المشكلة من إعداد (النجار ، 2009)، وقد تم التحقق من شروط المقياسين السيكونمترية في الدراسة الحالية. • وتوصلت الدراسة للعديد من النتائج منها : أن مستوى الذكاء الروحي لاستجابات عينة الدراسة كانت متوسطة ، وكذلك مستوى القدرة على حل المشكلات لاستجابات العينة كانت متوسطة ، وأنه توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الروحي بأبعاده ومستوى القدرة على حل المشكلات بأبعاده لدى عينة الدراسة ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكاء الروحي بأبعاده لدى عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الديموغرافية (المؤهل الدراسي ، سنوات الخبرة) ، و لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكاء الروحي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص الدراسي ، ما عدا البعد الخاص (بالتفوق) فقد كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح تخصص الحاسب الآلي ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى القدرة على حل المشكلات بأبعاده لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي) ما عدا البعد الخاص (بالتوجه العام) حيث كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح البكالوريوس ، ولا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات القدرة على حل المشكلات تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة) ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القدرة على حل المشكلات بأبعاده لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي ما عدا (بعد التقييم) حيث كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح التربية الخاصة . • وبناءً على نتائج الدراسة خلصت الباحثة إلى العديد من التوصيات كان من أبرزها ما هو موجه إلى مراكز التدريب بوزارة التعليم وقسم الإرشاد الطلابي والباحثين بضرورة إعداد وتطوير برامج إرشادية قادرة على الرفع من مستوى الذكاء الروحي ومستوى القدرة على حل المشكلات ، وبعضها موجه لوزارة الإعلام بعمل برامج في كيفية استثمار وسائل التواصل الاجتماعي في تنمية الذكاء الروحي والقدرة على حل المشكلات .
الكلمات المفتاحية : الذكاء الروحي – مستوى القدرة على حل المشكلات
الجهات المستفيدة من هذه الدراسة : مراكز التدريب - الإرشاد الطلابي – وزارة الإعلام - الباحثين .

الفصل الأول

المدخل إلى الدراسة

أولا : مقدمة الدراسة

ثانيا : مشكلة الدراسة

ثالثا : أهمية الدراسة

رابعا : أهداف الدراسة

خامسا : مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

المدخل إلى الدراسة

أولاً : مقدمة الدراسة :

تعد نظرية الذكاءات المتعددة من النظريات الهامة والتي تعد قديمة نسبياً حين توصل لها العالم هارود جاردنر (Howard Gardner) عام (1983) ومنذ ذلك الوقت تجاوزت النظرية حيزها النظري إلى ساحة التطبيق (عبد السلام، 2011).

ويشير «جاردنر» إلى أنه هناك العديد من البراهين والأدلة المقنعة والتي تثبت أن لدى الإنسان عدة كفاءات ذهنية مستقلة نسبياً يسميها بالذكاءات الإنسانية أما طبيعة وكيفية كل كفاءة ذهنية منها وحجمها فليست أمراً محدداً بدقة وكذلك الأمر فيما يختص عدد الذكاءات الموجودة بالضبط، كما يرى أنه في غاية الصعوبة أن نتجاهل وجود عدة ذكاءات مستقلة عن بعضها البعض نسبياً وأن بوسع الفرد وكذا محيطه الثقافي أن يشكلها أو يكتيفها جميعاً بطرق متعددة، و يختلف مفهوم الذكاء لدى جاردنر عن المفهوم التقليدي، فهو يمنحه معناً عاماً، فالذكاء بمفهومه العام هو قدرة الفرد على إيجاد حيلة من الإنتاج لائقة ومفيدة أو أنه عبارة عن توفير خدمة عامة للثقافة التي يعيش فيها الفرد ، كما يعد الذكاء مجموعة من المهارات والإمكانات التي يستطيع الفرد من خلالها حل المشكلات التي تصادفه في الحياة، وبهذا التعريف نجد «جاردنر» يبعد الذكاء عن المجال التجريدي والمفاهيمي ليعبر عنه بطريقة فنية في العمل والسلوك اليومي، وهو بذلك يعطيه تعريفاً إجرائياً يمنح المربين تبصراً عالياً بأهدافهم وأعمالهم (عبد العاطي، 2009).

غير أن التركيز دوماً في الماضي كان على القدرات العقلية المعرفية داخل المخ البشري والذي تفوقت فيه نظرية الذكاءات المتعددة ثم ظهرت نظرية الذكاء العاطفي (الوجداني) لتعطي بعداً آخر وهو المشاعر وأهميتها ولتدخل في تنافس شديد مع الذكاءات المتعددة كنظرية معرفيه والآن يحتل الذكاء الروحي مرتبة جديدة وعالية تتحد مع الذكاءات المتعددة والذكاء العاطفي (الوجداني) ليشكل معهما ثلاثية التفوق والنجاح ، وليؤسس أسساً علمية جديدة حول الذكاء العلمي الناجح في المدارس (عبد الهادي ، 2007).

إن الذكاء الروحي يعد من أنواع الذكاءات الحديثة وهو أطروحة القرن الحادي والعشرين فإذا كان الذكاء الوجداني هو الحلقة التي بواسطتها نربط بين العقل والعاطفة أو الوجدان التي كانت مفقودة من قبل جولمان (Goleman) فإن الذكاء الروحي هو الذي يفض ويحل الإشكالية بين مدارس علم النفس ابتداء من التحليل النفسي وانتهاء بالمعرفية ، فهو يحقق للفرد الكمال الإنساني ووحدة النظرية من حيث كونه يتكون من جسد وعقل ونفس وروح ، معا في تفاعل وتناغم (إسماعيل ، 2008) .

فلكل مشكلة حل روحي يمكن الوصول إليه من خلال توسيع أفق الوعي أو النظر إلى ما هو أبعد من الظاهر في المشكلة ذاتها ، فالحلول الحقيقية للأزمات تأتي من خلال الوعي المنفتح ، حيث المشاعر الداخلية تتحرر من الخوف ، بحيث تختفي الحدود وتحل محلها أفكار جديدة (تشوبرا ، 2015) .

فلقد حاول الإنسان عبر تاريخه الطويل تجريب العديد من الطرق في التعامل مع المشكلات التي تواجهه ، حيث استخدم ولا يزال أسلوب المحاولة والخطأ كمنهج تقليدي لحل المشكلات والذي ينجح أحيانا في حلها ويخطأ أحيانا أخرى كثيرة ، لهذا

اكتشف الإنسان وتوصل أن الاعتماد على أسلوب المحاولة والخطأ وحده في حل المشكلات ربما قد يكون كثير المخاطر وباهظ التكاليف وبخاصة في المواقف التي قد يترتب عليها تحديداً لأمر تتعلق بحاضر الإنسان مستقبلاً (هيجان ، 1999م)

إذا أن حل المشكلة يستوجب أن يكتسب الإنسان مهارات ومستويات عالية للقدرة على حل المشكلات وكشف الغموض ويظهر هذا الأمر جلياً عندما يتصف الفرد بدرجة عالية من الذكاء الروحي ، فبواسطته نستطيع أن يتوصل إلى حلول منطقية وصائبة للمشكلة التي تواجهه ، فمن التعريفات الواردة للذكاء الروحي تعريف فوجهان (Vaughan , 2002) حيث عرفه بأنه قدرة الفرد على الفهم العميق للأمور المتمثلة بنظرة ثابتة لمستويات متعددة من الوعي (الضبع ، 2012).

ولمكانة المرشد الطلابي وعظيم مهنته وضخامة الدور الذي يقوم به وإيماننا بذلك العمل فقد تولد لدى الباحثة الإحساس بأهمية الدراسة والرغبة في التعرف على مستوى الذكاء الروحي والقدرة على حل المشكلات لدى المرشد الطلابي والعلاقة بينهما.

حيث يرى (ابوعباة ونيازي، 2000) أن مهنة الإرشاد مهنة ذات قيمة وأهمية بالغه وينظر إليها كخبرة إنسانية تتواجد في عالم متغير تضعف وتقل فيه العلاقات الإنسانية بشكل كبير، حيث يعتبر العملية الإرشادية مصدراً وطريقاً أساسياً وهاماً لمساعدة الآخرين في حل مشكلاتهم وتجاوز العقبات التي تعترضهم والتعرف على قدراتهم والاستفادة منها إلى أقصى حد ممكن بما يعود بالنفع للفرد والمجتمع (ابوعباة ونيازي، 2001) .

إن من المهارات التي يجب على المرشد أن يسعى لإكتسابها بدرجة عالية هي مهارة الوعي بالذات وأن يكون لدى المرشد وعي بذاته ودوافعه وحاجاته وعدم إسقاطها

على مسار العمل الإرشادي، حيث تعد هذه هي الخطوة الأولى لفهم وإدراك ومعرفة النفس (الشناوي، 1996).

ولما لتوفر الذكاء الروحي في المرشد الطلابي من أهمية في قدرته على حل المشكلات التي يواجهها المسترشد وتغيير السلوك بالإضافة إلى كون الذكاء الروحي من الموضوعات الجديدة التي - على حد علم الباحثة - لم تعطى حقها من البحث والدراسة في العالم العربي حيث أن غالبية الدراسات السابقة التي وجدت هي دراسات أجنبية كان هذا أحد الأسباب التي دفعتني للبحث في موضوع الذكاء الروحي وعلاقته بمستوى القدرة على حل المشكلات آملة بإذن الله أن أجد نفعه وصداه في مجتمعاتنا العربية.

ثانيا : مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

يرى جونج (Junj, 1969) أن الذكاء الروحي يربط بين الروح وبين العقل العام أو العقل الكبير وحل المشكلات ، وينبثق من الحدس العميق لدى الفرد نفسه ، وهو ليس حلا للفرد خاصة على حساب الآخرين ، ويصل الفرد بواسطته للكمال البشري إذا ما رغب في التحول للصفاء بالضمير الموثوق به أو الحدس العميق (هلال ، 2011). ويرى كذلك كنج (King, 2008) أن الذكاء الروحي يرتبط بنظرية هورن وكاتل (Horn&Cattel) والتي يؤخذ منها أن الذكاء يتضمن القدرات الفردية التي تساعد على بحث حلول للقضايا التي تواجه الفرد والقدرة على استخدام القدرات الروحية في حل المشكلات التي يتعرض لها الفرد في حياته (الربيع ، 2013).

ويشير فوجهان (Vaughan, F. 2002) إلى ارتباط الذكاء الروحي بالحياة الداخلية للعقل والروح معا ، وهو ينطوي كذلك على قدرة الفرد بصورة كبرى في فهم الأسئلة

والنفاذ لمستويات متعددة من الوعي والفهم حيث أنه أكبر من القدرات العقلية الفردية (عابدين وسعد ،2012).

وإذا لم نعرف الطريقة التي يمكن بواسطتها حل المواقف المشكلة التي نتعرض لها فإنه ربما تكون لدينا صعوبتان ، الأولى هي أننا ربما نواجه معضلة في تحديد المشكلة التي نمر بها ، والثانية أننا ربما نواجه مشكلة أو مشكلات في إيجاد الحل أو الحلول الممكنة وذلك عندما نقرر اتخاذ إجراء حيال هذه المشكلات ، غير أننا وبطريقة مباشرة أو غير مباشرة يجب أن نكون قادرين على القيام بأمر ما تجاه هذه المشكلة التي أدركنا وجودها (هيجان ،1999م).

ويرى كارل بوبير (Karl pper,1994) أن المشكلة هي بالأصل موقف صعب يواجهه الفرد، ويتطلب منه العديد من الجهود والإجراءات للتغلب عليه، وأن تكون ونشأة ضغوط أحداث الحياة إنما هو نتيجة لعدم قدرة الفرد ومعرفته بطريقة حل المشكلات التي يواجهها (فالح،2011).

وحيث أن المشكلات تعتبر جزء هام لا يتجزأ من الحياة اليومية ، يجب علينا أن لانصرف زمنا طويلا في دراسة المشكلة نفسها ، وإنما الأهم هو أن نتعرف على طريقة وضع واختيار الحلول واقتراح البدائل المناسبة ، فكلما زاد ذكاء الفرد ونما تفكيره إستطاع أن يضع ويختار أفضل الحلول وأحسنها للعديد من المشكلات التي يواجهها (أبو أسعد ، 2009).

إن عملية الإرشاد لا بد وأن يقوم بها شخص متخصص مدرب على العمل الإرشادي على الأقل في مستوى الدرجة الجامعية ، لكونها تبنى على مجموعة كبيرة من النظريات التي تلقاها أثناء إعداداته العلمي يتعرف من خلالها على كيفية حدوث هذه

المشكلات وكيف تطرأ هذه التغيرات في السلوك مما يدعو إلى التعرف على ما يمكن أن يحدث من اضطرابات سلوكية ونفسية وكيفية توجيهها (الشناوي، 1996) .

ولابد من أن تتوفر لدى المرشد الكفاية الذهنية التي تمنحه وتزوده بالقدرة على فهم شخصية المسترشد وحاجاته والقدرة على حل المشكلات التي يواجهها وتجاوزها ، وإستطاع تحديد وتوجيه مسار العملية الإرشادية بما يحقق الهدف الإرشادي ، فالإرشاد علاقة تعاونية يعتمد ويتوقف نجاحها بدرجة كبيرة على تحمل كل من المرشد والمسترشد مسؤولية إنجاز الأهداف الإرشادية المرسومة ومدى تحقيقها، ولكي تتحقق هذه الأهداف للعملية الإرشادية لابد للمرشد من الاستفادة من فهمه ومعرفته للسلوك الإنساني ومعارفه ومعلوماته وعلاقاته الشخصية وكل ما يتعلق به بهدف إيجاد أوضاع مناسبة لإحداث التغيير المنشود والمرجو في حياة المسترشد (أبوعباة ، نيازي، 2001).

وبناءً على ما سبق تتلخص مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي :

ما العلاقة بين الذكاء الروحي بأبعاده ومستوى القدرة على حل المشكلات بأبعاده لدى عينة من المرشدات الطالبات بمحافظه الرس ؟

و يتفرع عن السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية :

- ما أكثر أبعاد الذكاء الروحي انتشارا لدى عينة الدراسة ؟
- ما مستوى القدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة ؟
- هل توجد فروق بين متوسطات درجات الذكاء الروحي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات (المؤهل الدراسي ، التخصص الدراسي ، سنوات الخبرة) ؟

• هل توجد فروق بين متوسطات درجات مستوى القدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات (المؤهل الدراسي ، التخصص الدراسي ، سنوات الخبرة)؟

ثالثاً: أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية الذكاء الروحي في سعي الأشخاص وبحثهم عن التميز في كل ما يتعلق بحياتهم الخاصة وفي علاقتهم مع أنفسهم ، ويأتي ذلك عن طريق تحليلهم واتصافهم ببعض القيم مثل النزاهة والإخلاص والأمانة، والصدق و الاحترام، والشجاعة في علاقتهم مع أنفسهم وعلاقتهم مع الآخرين ، فالذكاء الروحي غالباً ما يسعى ويعمل على استكشاف الإنسان للأسئلة التي تثير عمل العقل البشري في التفكير وتستحثه لإعماله أكثر من عمله واستثارته على البحث للإجابة هذه الأسئلة، مما يمنحنا الشعور بالارتياح حتى لو كانت بعض هذه الإجابات يكتنفها الشعور بالغموض والتنافس(هلال ، 2011)

أما القدرة على حل المشكلات فتكتسب أهميتها من أن تعلم الفرد لها يكون سبباً في زيادة ثقته بنفسه والرفع من قدرته على تحمل المسؤولية وتعلم العديد من مهارات الاتصال وفن التعامل مع الآخرين ، وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات والأبحاث كدراسة (روسي ، 1998) والتي كان من نتائجها أن ممارسة وأداء الأخصائيين الاجتماعية لمهارة حل المشكلة كان سبباً في تخلص الطلاب من الصراعات والعنف بين بعضهم البعض وساهمت في تنمية مهارات تكوين الصداقات وإقامة العلاقات الطيبة مع الآخرين (فؤاد ، 2011).

ومن هذا المنطلق تظهر أهمية الدراسة من جانبين هما :

• الأهمية النظرية :

وهي تتمثل في عدة أمور منها :

- ❖ تعتبر هذه الدراسة من الدراسات القليلة -على حد علم الباحثة- التي تناولت نوع من أنواع الذكاءات المستحدثة وهو الذكاء الروحي .
- ❖ إثراء المعرفة الخاصة بمفهوم الذكاء الروحي حيث تسعى الدراسة الحالية لإبراز مفهوم الذكاء الروحي بأبعاده وعلاقته بمستوى القدرة على حل المشكلات بأبعاده كمفهوم تربوي مما يعد إضافة للمكتبة العربية
- ❖ تتناول عينة الدراسة الحالية فئة هامة في الميدان التربوي لكونها تتعلق بالطلاب وهي فئة المرشحات الطلابيات وهذه العينة_على حد علم الباحثة _ لم تتناولها الدراسات السابقة في الذكاء الروحي .
- ❖ قد تكون الدراسة الحالية قاعدة ينطلق منها باحثون آخرون للتعرف على العديد من الحقائق المعرفية في هذا المجال .

• الأهمية التطبيقية :

تتمثل في ما يلي :

- ❖ قد تفيد نتائج الدراسة الحالية في وضع وتصميم استراتيجيات خاصة بضوابط الترشيح في العمل بالإرشاد الطلابي في المدارس من قبل رؤساء أقسام الإرشاد التربوي وزارة التعليم .
- ❖ كما قد تساعد نتائج هذه الدراسة على تحفيز مراكز التدريب والتطوير للتكثيف من البرامج والدورات الموجهة لمن هم في قطاع التعليم من معلمين ومرشدين ومدراء

ومشرفين تربويين للرفع من مستوى الذكاء الروحي والقدرة على حل المشكلة لزيادة الكفاءة المهنية لديهم

❖ قد تفيد نتائج هذه الدراسة العينة المستهدفة وهم المرشدات الطلابيات في العمل على رفع الكفاءة المهنية والارتقاء بالعملية التعليمية والإرشادية على حد سواء وذلك من خلال التكثيف من إقامة الدورات وورش العمل مما قد يسهم في رفع الكفاءة المهنية

❖ بناء على نتائج الدراسة المتوقعة يمكن لوزارة التعليم إعداد مواقع الكترونية تقدم حلقات تدريبية وتوعية عن أهمية الذكاء الروحي في القدرة على حل المشكلات .

❖ يمكن لوسائل الإعلام عن طريق التعاون بينها وبين وزارة التعليم إعداد وتصميم برامج إرشادية للقائمين على الإرشاد الطلابي من مشرفين ومرشدين طلابيين تقدم من قبل متخصصين في الإرشاد النفسي والطلابي للتوعية بأهمية الذكاء الروحي وقدرته على الرفع من مستوى حل المشكلات (بناء على نتائج الدراسة الحالية) .

رابعاً : أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على :

❖ العلاقة بين العلاقة بين الذكاء الروحي ومستوى القدرة على حل المشكلات لدى عينة من المرشدات الطلابيات بمحافظة الرس .

❖ الفروق بين متوسطات درجات الذكاء الروحي لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات (مستوى التأهيل ، التخصص الدراسي ، سنوات الخبرة)

❖ أكثر أبعاد الذكاء الروحي انتشاراً لدى عينة الدراسة .

❖ مستوى القدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة .

❖ الفروق بين متوسطات درجات الذكاء الروحي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً

لمتغيرات (المؤهل الدراسي، التخصص الدراسي، سنوات الخبرة).

❖ الفروق بين متوسطات درجات حل المشكلات لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات

(مستوى التأهيل، التخصص الدراسي، سنوات الخبرة).

خامساً : مصطلحات الدراسة :

تتحدد مصطلحات الدراسة ويمكن عرضها فيما يلي :

• الذكاء الروحي Spiritual Intelligence

يعرف فوجهان (Vaughan ,2002) الذكاء الروحي بأنه القدرة على الفهم العميق للأمور

التمثلة بنظرة ثاقبة لمستويات متعددة من الوعي (الضبع ،2012).

• التعريف الإجرائي :

هو قدرة الفرد على تطبيق واستخدام القدرات والخصائص الروحية التي تزيد من فعاليتها

في الحياة ورفاهيتها النفسية ، وهو مجموع درجات الفرد على الأبعاد أو القدرات الخمس

التي يقيسها مقياس الذكاء الروحي المستخدم في الدراسة الحالية (الشاوي ، 2012) .

ويتوزع هذا المقياس على خمسة أبعاد وهي :

❖ الوعي Consciousness :

ويقصد به الوعي بالأننا الأعلى للذات ، ويتضمن الوعي بوجهة نظرنا العالمية، والوعي

بالغرض من الحياة، والوعي بهرم القيم، وتقييد التفكير الذاتي، والوعي بالأننا الأعلى

للذات وبالارتباط بالحياة وبوجهات نظر الآخرين عامة والتوفيق بينها (الضبع ، 2012).

❖ النعمة Grace:

يعكس هذا البعد السلام الداخلي والترابط والفتنة والحرية والحب من أجل الحياة معتمدا على الإلهام والجمال والاستمتاع باللحظات الراهنة لزيادة فعالية الفرد في هذه الحياة وليكون أكثر سعادة ورفاهية نفسه (الشاوي ، 2012).

❖ المعنى Meaning:

يرى كنج (King, 2008) أن المعنى هنا يتضمن قدرة الشخص على دمج تجاربه المادية والعقلية مع المعنى الشخصي والقدرة لإبداع وإتقان أهداف الحياة (الربيع، 2012).

❖ التفوق Transcendence:

وهو تجاوز الذات الأناني وصولا إلى الكمال ورعاية العلاقات مع المجتمع والتمتع بالمحبة والكرم والرحمة والاحترام والاستفادة من منظور رؤية الكمال والوحدة، والترابط بين التنوع والتمايز (الفت ، 2015).

❖ الحقيقة Truth:

يشير هذا البعد إلى القدرة على العيش والمحبة والسلام الحقيقي بطرق تزيد من فعالية الفرد وسعادته النفسية (الشاوي ، 2012)

• القدرة على حل المشكلات Problem – Solving ability:

القدرة على اشتقاق نتائج من مقدمات معطاة ، وهي نوع من الأداء يتقدم فيه الفرد من خلال حقائق معروفة للوصول إلى الحقائق المجهولة التي يود اكتشافها وذلك عن طريق فهم وإدراك الأسباب والعوامل المتداخلة في المشكلات التي يقوم الفرد بحلها (العدل وعبد الوهاب ، ٢٠٠٣) .

• التعريف الإجرائي :

هو قدرة المعلم على السير في حل المشكلة وفق خطوات متسلسلة ممثلة بالأبعاد الخمسة الآتية التوجيه العام . تحديد المشكلة . اقتراح البدائل . اتخاذ القرار ،التقييم والتي سيعبر عنها بالدرجات التي يحصلون عليها على مقياس القدرة على حل المشكلة (النجار ، 2009).

ويمكن تعريف أبعاد المقياس كما يلي :

❖ التوجه العام General Orientation:

وهي المرحلة التي يتميز فيها الشخص الفعال بأنه ينظر إلى المشكلات باعتبارها جزء من حقائق الحياة اليومية وينظر إلى نفسه باعتبار أن لديه القدرة للتعامل مع المشكلات ويواجه المشكلة بأسلوب منظم (النجار ، 2009) .

❖ تعريف المشكلة Problem Definition:

أي أن يقوم الشخص بجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالمشكلة ، كالموضوعات التي تظهر فيها المشكلة وشدة المشكلة وتاريخها وجوانب القوة والضعف فيها (غائب،2011)

❖ توليد البدائل Gener ating Alternatives:

ويقصد بها التفكير بالاحتمالات المختلفة التي تصلح بأن تكون حلولاً ممكنة (النجار ،2009) .

❖ اتخاذ القرار Decision Making :

أي أن يقوم الفرد بالتركيز على البدائل التي تحقق الحد من الأضرار ، ويكون لكل حل وكل بديل من تكل البدائل أن يؤدي إلى الحل ، وقد يحقق كل منهما النتائج المطلوبة في إطار محددات الوضع القائم لأن اختيار البديل الأفضل يتوقف على أن العوامل المطلوبة في محصلة الحل يعد أكثر انسجاماً مع الظروف القائمة (علوان، 2009).

❖ التحقق من النتائج Verification:

ي أن يقوم الفرد باختبار خطة العمل لمعرفة مدى نجاحها في تحقيق الأهداف واتخاذ القرار بشأنها في ضوء ذلك (النجار ، 2009).

تم التطرق في هذا الفصل لمقدمة عن الدراسة ، والحديث عن مشكلة الدراسة وأهميتها التطبيقية والنظرية وأهم أهدافها والمصطلحات المستخدمة فيها ، وسوف تتطرق الباحثة في الفصل القادم للإطار النظري حيث سيتم تعريف الذكاء الروحي ومستوى القدرة على حل المشكلة أهم الخصائص والأبعاد والعوامل المؤثرة والنظريات المفسرة لكل بعد .

الفصل الثاني

أولاً: الذكاء الروحي

- تعريف الذكاء الروحي
- أبعاد الذكاء الروحي
- مكونات الذكاء الروحي
- ماهية القيم الروحية
- معايير الذكاء الروحي
- علاقة الذكاء الروحي بالذكاءات الأخرى
- تنمية الذكاء الروحي
- النظريات المفسرة للذكاء الروحي

ثانياً: مستوى القدرة على حل المشكلة

- تعريف مستوى القدرة على حل المشكلة
- خطوات حل المشكلات
- سلوكيات التعامل مع المشكلات
- أنواع الموقف التي تمثلها المشكلات
- خصائص القادرون على حل المشكلات
- معوقات حل المشكلات
- لنظريات التي فسرت حل المشكلات

الفصل الثاني

الإطار النظري

بعد أن استعرضت الباحثة في الفصل الأول مقدمة ومشكلة وأهمية الدراسة من الناحية النظرية والتطبيقية والأهداف الأساسية من إعداد هذه الدراسة ومصطلحاتها ، سيتناول هذا الفصل الخلفية النظرية لمتغيري الدراسة وهما الذكاء الروحي ومستوى القدرة على حل المشكلات وأبعاد وعناصر كل متغير والعوامل التي المؤثرة على كل منهما ، والتطرق كذلك للنظريات المفسرة لكل منهما .

أولاً: الذكاء الروحي :

• تعريف الذكاء الروحي:

يولد الإنسان مزوداً بمجموعة من القدرات الفطرية ، فتظل هذه القدرات كامنة في انتظار ماثيرها ويطورها من عوامل خارجية ، أو أنها ترتكس وتتدهور تبعاً لمؤثرات البيئة ، فعلى الرغم من أن معظم القدرات الفطرية موروثية (بما في ذلك الذكاء) غير أنها لا تعني بالضرورة أن تضل هذه القدرات ثابتة على امتداد مراحل الحياة المختلفة (عمارة ،2013).

فلقد عرف جاردنر الذكاء الروحي ضمن تعريفاته لأنواع الذكاء المتعددة وأطلق عليه الذكاء الروحي أو الخارجي (Intrapersonal intelligence) ويقصد به فهم ووعي الإنسان بنفسه

و بالعالم الذي يعيش فيه، وذلك بإدراكه للعلاقات التي تربط الأمور والظواهر المحيطة به مهما كانت بعيدة أو منفصلة عن بعضها ، ووعي المرء لنفسه يعني أن يتعمق في نوعية مشاعره ، وما هية وجوده. وهو مما يوصله للاعتزاز بالنفس وتقديرها، وبالتالي فإن

ضعف هذا النوع من الذكاء يؤدي إلى ضعف وعي الشخص بذاته، وانقطاعه عن المحيط الذي يعيش به ، وهو ذلك النوع من الذكاء الذي يسعى لحل المشكلة وممارسة الحياة ليس اعتماداً فقط على الحواس الخمسة وإنما أيضاً التأمل والحدس العميق (هلال ، 2011).

فيما أشار إليه فوجهان (Vaughn, 2002) بأنه هو الاهتمام بالحياة العقلية الداخلية للفرد، ومزاجه، وعلاقته بالوجود في الحياة، ويتضمن قابلية الفرد للفهم والتبصر بمستويات مختلفة من الشعور (الربيع ، 2013).

ويرى تشارلز مارك (Charles Mark ,2004) أن الذكاء الروحي هو علاقة تكاملية بين الروح والعقل (حسين ، 2008).

ويعرفه زوهار ومارشال (Zohar&Marhsal,2000) بأنه هو الذكاء الذي يمكننا من مناقشة والإجابة عن مشاكل المغزى والقيمة من خلال وضع أدائنا وحياتنا في نطاق أشمل أوسع (الصبيحة، 2013).

وعبر عنه سمبكينس (Simpkins ,2002) بأنه ذكاء إنساني فطري يمنحنا الحكمة في التصرف والتعاطف ليحقق لنا السلام الداخلي والخارجي، والشعور بالتوافق مع الذات ومع الآخرين (أحمد، 2004) .

وأشار إليه بوزان (Buzan,2007) بأنه هو الذكاء الذي يتولد بالطبيعة من ذكاء الإنسان الشخصي (معرفته وتقديره وفهمه لنفسه) ، ومن ذكاءه الاجتماعي (معرفته وتقديره للآخرين) وينتهي لتقديره وفهمه لكل أشكال الحياة الأخرى (بوزان، 2007).

ويرى "سيزك وتورانس" (Sisk & Torrance, 2001) أن الذكاء الروحي يشير إلى القدرة على استخدام الفرد للمنهج المتعدد الحواس والذي يشتمل على التأمل والتصور، بغرض الحصول على المعرفة الداخلية (الضبع، 2012).

فيما عرفه مالوف (Maalouf) بأنه قدرة علمية وخبرة عميقة توصلنا للمعرفة الذاتية والحكمة وتساعدنا على النجاح بكفاءة عالية (الدفتر، 2012).

ويشير (أحمد، 2004) إلى أن الذكاء الروحي هو مجموعة من السمات الفطرية المكتسبة في الطفولة والتي تدعمها البيئة وتمكنه من الدخول في حالات من النمو تساعد على التركيز والسيطرة على العمليات العقلية والجسمية بما يحقق له إمكانية توجيه علاقاته الاجتماعية ومواجهة الصدمات النفسية والعاطفية وتزيد من حدسة (أحمد، 2004).

كما تعرفه كوكز (Cooks, 2004) بأنه هو الذكاء الذي يمكننا من فهم الموضوعات والذي يساعدنا في تحديد الأفضل والأكثر دلالة من غيره (عابدين، 2012).

فيما يعرفه كنك (King, 2002) بأنه مجموعة مس قدرات الفرد العقلية التي تعتمد على التكيف وعلى أساس غير مادي (الخفاف و ناصر، 2012).

ويعرفه ووجلز وورث (wigglesworth, 2006) هو قدرة الشخص على التصرف برحمة وحكمه مع قدرته على أن يحافظ على السلام الداخلي والخارجي لديه بغض النظر عن الظروف (الفت، 2015).

وتشير (الدفتر، 2011) أن جميع تعاريف الذكاء الروحي تنظر للذكاء الروحي على أنه الطريق الأمثل لتحقيق أهداف الفرد واحتياجاته لما يتمثله من وعي عميق للنفس وللآخرين

وهو الذي يعمل على تحديد الاتجاه الصحيح والاختيارات الصائبة ، وهو الوسيلة الأمثل التي تحقق للإنسان النجاح بامتياز لما يحويه من سلوكيات فاضلة (الدفتار ، 2012).

• أبعاد الذكاء الروحي :

للذكاء الروحي العديد من الأبعاد حيث يرى جون ماي (Mayer John) أنها تتمثل في :

❖ أن يتجاوز الإنسان الفردية لديه والشعور بالانتماء للعالم الإنساني.

❖ تنظيم مستوى الوعي للإمام بمشاكل الحياة

❖ التصرف الصحيح وبطريقة معتدلة وسوية .

❖ القدرة على مواجهة الأزمات والأحداث اليومية (أحمد، 2007).

ويشير كلا من روجرز ودانتي (Dantley & Rogers, 2001) إلى أنه يجب على الفرد أن

يكون لديه شعور عميق بالترابط مع الآخرين ، وأن يعرف معنى أن يكون الفرد عضواً

هاماً في المجتمع وأن يستطيع ترك فرضياته جانبا من أجل الاستماع و فهم الآخرين وأن

تكون لديه قدرة على استخدام السلطة بشكل أخلاقي ، والسعي للعمل على إيجاد

الظروف التي تحرر الإمكانات و الإبداع الإنساني (Dantley & Rogers, 2001).

و الذكاء الروحي يذكي في الفرد دافعية الإنجاز والتعلم ، التي تتمثل في حرص الفرد

على إنجاز المهام وتعبير عن رغبة الفرد في التغلب على العقبات التي تواجهه ، حيث

أنه يعد قدرة عميقة وخبرة تساعد الفرد على النجاح بكفاءة واقتدار (العلي و سحلول ،

2006).

فيما أشار مارشال و زهار (Marshall & Zohar, 2001) إلى أن هناك أبعاداً للذكاء

الروحي من أهمها القدرة على :

❖ أن يكون الفرد مرناً ، أن يعيش الفرد وفق القيم و الرؤى ، التسامي .

❖ تحمل الألم ، مواجهة و تحمل المعاناة.

❖ الإحجام عن التسبب في ضرر الآخرين .

❖ امتلاك الفرد لإمكانية العمل ضد قناعاته (Marshall & Zohar,2001).

ولقد عرف ايمونز (Emmons, 2000) الذكاء الروحي بأنه " إطار لتحديد وتنظيم المهارات والقدرات اللازمة لاستخدام الروحانية كنمط للتكيف " ، حيث أشار بهذا التعريف إلى أنه من أهم أبعاد الذكاء الروحي المقدرة على الوصول إلى مشاعر مرتبطة بالقيم المطلقة، والانخراط في سلوك فاضل (Emmons, 2000).

• مكونات الذكاء الروحي:

يشتمل الذكاء الروحي على العديد من المكونات من أهمها :

❖ التفكير النقدي الوجودي :

يشمل التفكير النقدي الوجودي "المقدرة على تأمل المعاني و الأهداف و القضايا الوجودية والميتافيزيقية الأخرى " والذي يسمح بتطور النضج الروحي مما يسهم في إدراك العالم والذي يُعرف بأنه قدرة الفرد على إيجاد و إدراك المعنى الدقيق للحياة من خلال التحري الوجودي " وهو لا يقتصر فقط على طرح الأسئلة الصعبة بل على المرء أن يكون قادرا على استخدام مهارات التفكير النقدي للاستفسار عن معنى الوجود و هذا يشمل إعادة النظر إلى أرواحنا وإلى أنفسنا (King, 2008)

❖ تشكيل المعنى الذاتي (الشخصي) :

ويقصد به قدرة الشخص على دمج وتشكيل تجاربه العقلية والمادية وفقاً للمعنى الشخصي والهدف الخاص به مما ينتج عنه من زيادة الرضا ، ويشتمل كذلك على قدرة الفرد على إتقان أهدافه الشخصية في الحياة (الربيع، 2013).

❖ الإدراك المتسامي :

يشتمل الإدراك المتسامي على القدرة على فهم الفرد لذاته فهماً عميقاً وفهم علاقته بالآخرين ، والوعي الواضح بالمشكلات الإنسانية ، ويتضمن هذا الجانب أيضاً من التسامي الذاتي فهما لطبيعة الوجود الإنساني و القدرة المعرفية للتصور خارج نطاق الحواس العادية (King, 2008).

❖ توسيع حالة الوعي :

حيث وصفها فيتال وآخرون (Vital,2005) بالقدرة على الإستمرار في حالة من التركيز والمعرفة عند توجيه الأهداف ، والقدرة على التفكير التحليلي والتسامح ، وقبول للتجارب الغير عادية أو المتناقضة (الربيع، 2013).

فيما أشار زوهار ومارشيل (Zohar & Marsel) إلى أن للذكاء الروحي اثنا عشر مكونا وهي المبادئ والقيم ، الوعي بالذات ، والتلقائية ، والكلية، والتواضع ، وإحساس الفرد بالمهنة ونظراته وموقفه الايجابي للأمور في وقت الشدائد، وإعادة التشكيل ، والشفقة، ومعرفة الأسباب الكامنة وراء حدوث الأمور ، والتنوع (الضبع، 2012).

• ماهية القيم الروحية :

من المتفق عليه أن الروحانية هي بناء شديد الثراء والعمق ، وهي أمر داخلي سواء كانت إدراكا أم إحساسا أم حاجة ، تحمل في طياتها أمرا متساميا وهي مجموعة من القدرات والإمكانات الخاصة التي تزيد من قدرة الفرد على تحقيق أهدافه (الدفتر، 2012).

والقيم هي الأداة الداخلية التي توجه سلوكياتنا ، وهي الأساس الذي بناء عليه نتخذ قراراتنا وهي تمثل المعايير والأخلاقيات التي نضعها بأنفسنا لتحكم سلوكنا ، وغالبا ما تشمل تلك المفاهيم العامة من صدق وإخلاص وحرية وعدل ومساواة وغيرها الكثير ،

حيث يكون لهذه المعايير الدور الكبير في بناء الأفراد والمجتمع ، ويعد التفكير الايجابي والقيم وجهان لعمله واحدة ، فإذا لم تكن القيم مجدية بالنسبة لحياة الإنسان فستكون حياته غير مرضيه (الفقي،2011).

• علاقة الذكاء الروحي بالذكاءات الأخرى :

يرى بوزان (Buzan ,2007) أن الذكاء الروحي يتعامل بشكل كير مع جميع أنواع الذكاءات الأخرى ، وأنه يساهم أكثر من غيره في تحديد الشخصية وهو ذكاء استكمالي لنوعي الذكاء (الشخصي والاجتماعي) فهو نتاج لمعرفة وتقدير الشخص لذاته وفهم وتقدير الكائنات الأخرى(بوزان ، 2007) .

ويشير كيلي (Kelly) إلى أن كل إنسان يمتلك من كل نوع من أنواع الذكاء وهي بدورها تتداخل ، وأن كل ذكاء من شأنه أن يعمل على تطوير وزيادة أنواع الذكاءات الأخرى (حسين،2008).

ولقد أشارت ويجمسورث (Wigglesworth) إلى وجود علاقة بين الذكاء الروحي وأربعة أنواع من الذكاء ، وجسدت هذه العلاقة بشكل هرمي ليظهر لنا التتابع في العلاقة بينهم ، حيث وضح في هذا الشكل حاجة الإنسان في بداية حياته (مرحلة الطفولة) إلى التحكم بأجسامنا، ثم يظهر اهتمام الفرد بتعلم المهارات اللغوية ، ثم بدخول المدرسة يبدأ الاهتمام بتعلم المهارات الاجتماعية ، ومن ثم يظهر الذكاء الوجداني بمرحلة لاحقة من حياتنا عندما نحتاج إلى تدعيمه بمجالات العمل والعلاقات العامة ، ومن ثم تظهر حاجتنا للذكاء الروحي بشكل أكثر بروزا عندما نبدأ في البحث عن المعنى والتساؤل (الصبيحة،2013).

ويرتبط كلا الذكاء الروحي والذكاء الوجداني ببعضهما البعض حيث يرى ويجلسورث (Wigglesworth) أننا بحاجة إلى بعض من الذكاء الوجداني من أجل بداية ناجحة لنمو الذكاء الروحي ، وعندما يبدأ الذكاء الروحي في الظهور فهنا نكون بحاجة إلى تقوية مهارات الذكاء الوجداني، وعلى الرغم من ارتباطهما ببعضهما إلا أنه كما يشير جولمان (Goleman) يختلفان حيث أن الذكاء الوجداني يستخدم استعداداتنا الروحية ليصبح الإنسان على وعي بمشاعره ، أما الذكاء الروحي فيهتم بوجود السلام الداخلي لدى الفرد، وهناك تقاربا بين الذكاء الروحي والذكاء الطبيعي ، فالذكاء الطبيعي بما يحويه من تقدير للطبيعة وتفكر فيها هو نفسه جوهر الذكاء الروحي حيث يرى جاردنر (Garden) أن قدرا كبيرا من الحياة الروحية مرتبطة بالذكاء الطبيعي (الدفتر، 2012).

ويشير كلا من زهار ومارشال (Zohar & Marshall, 2000) إلى أنه هناك فرق رئيسي بين الذكاء الروحي والذكاء الوجداني فالذكاء الوجداني يزود الفرد بالقدرة على التصرف في المواقف المختلفة أما الذكاء الروحي يتيح للفرد أن يتسائل فيما إذا الشخص يرغب أن يكون في ذلك الموقف أو أنه يرغب في أن يكون في موقف أفضل منه (الصبيحة، 2013).

فعندما يتصف الفرد بمستوى عالي من الذكاء الروحي يتميز بالمصادقية في أسلوب تعامله مع الآخرين، وأن الأشخاص هم من يفصحون عن ذكائهم العقلي بوضع رؤية وطريق واضح لحياتهم ، كما أنهم يستخدمون ذكائهم الروحي في الالتزام بهذه الرؤية وتفسيرها ، ويعبرون أيضا عن ذكائهم الانفعالي بالحماس لتحقيق هذه الأهداف ، أما ذوو الذكاء الروحي المرتفع فهم يفصحون عنه صراحة في حياة ضمائهم الذي يوحى

بسلوكهم الطريق الصحيح ، لذا يعد الذكاء الروحي موجه للذكاءات الأخرى لدى الفرد وبوصله لسير حياته (أحمد ، 2007).

• معايير الذكاء الروحي :

بين ماك هوفيك (MacHovec,2002) أن الذكاء الروحي عبارة عن نمط متميز للذكاء ، بل انه يتعدى حدود الوقت والدين والثقافة ، وعلى الرغم من كونه يختلف عن الذكاء المتعارف عليه (الذكاء التقليدي) إلا أنه يتمتع بنفس المعايير التي يمتلكها وهي :

- ❖ يعكس طبيعة الأداء العقلي للفرد .
- ❖ ينمو ويزيد بتقدم عمر الإنسان .
- ❖ يتكون من مجموعة من قدرات متداخلة ومتراكبة بعضها مع بعض .
- ❖ يتميز بكونه "ممثل للذكاء " حيث أنه يشير إلى تكامل كل أنواع الذكاءات الأخرى (الخفاف وناصر ، 2012).

ولقد حدد امرام (Amram,2007) معايير أساسية للذكاء الروحي ذكر منها :

- ❖ الوعي وتنمية الإدراك و المعرفة الذاتية .
- ❖ الشعور بالنعم والعيش في سلام مع النفس وكل ما هو مرتبط بالدين وحب الحياة و الثقة في أن تكون أفضل.
- ❖ المعنى والتعبير عن أهمية الحياة اليومية ، والانخراط في خدمة الآخرين بروح الإحساس بجوداها.
- ❖ القدرة على التوجيه الذاتي والحرية المصحوبة بالحكمة (Amram ,2007).

ولقد شكلت سيسك (Sisk, 2008) قائمة ضمت العناصر الرئيسية التي تشكل معايير

الذكاء الروحاني ، وتضمنت هذه القائمة الآتي :

❖ لقدرات الأساسية المختصة بالقضايا الوجودية .

❖ مهارات التأمل و الحدس و التصور .

❖ لقيم الأساسية للترابط ووحدة الوجود و الرحمة و التوازن و المسؤولية و العطاء .

❖ الخبرات الأساسية وإدراك القيم المطلقة و معانيها (Sisk, 2008).

• النظريات المفسرة للذكاء الروحي :

تعد النظرية دليل هام يمكن تطبيقه في الواقع العملي بما يتناسب مع طبيعة المشكلة

وطبيعة الفرد وهي مجموعة من الافتراضات المناسبة التي يرتبط بعضها البعض بطريقة

منظمة والتي تتضمن مجموعة من الحقائق العلمية المبنية على الملاحظة

والاختبار (الزعبي، 2002)

❖ نظرية الذكاءات المتعدده:

حيث يذكر أرمسترونونج (Armstrong, 1994) أن كل فرد لديه العديد من أنواع الذكاء

وليس ذكاء واحدا حيث ترتبط هذه الأنواع مع بعضها البعض بطرق معقدة لكي نصل من

خلالها إلى حل المشكلات وتخطي الصعوبات التي تواجهنا في حياتنا اليومية

(الفت، 2015).

حيث أنه بعد مضي ما يقارب ثمانين سنة تقريبا من وضع العالم الفرنسي بينيه أول

اختبار للذكاء وانتشار ما يعرف أن هناك شيئا يسمى الذكاء يمكن قياسه موضوعيا

والتعبير عنه بعدد، قام هاورد جاردنر بتحدي هذا الاعتقاد الشائع قائلًا بأن ثقافتنا قد

قيدت الذكاء بمفهوم ضيق للغاية وأنه هناك سبعة ذكاءات لدى الإنسان وليس ذكاء

واحدًا، ثم سعى من خلال نظريته الذكاءات المتعددة إلى توسيع دائرة إمكانيات الفرد وقدراته بحيث تتجاوز المفهوم الضيق من حصر الذكاء في تقدير نسبته ، ثم اقترح بدلا من ذلك قائلا بأن الذكاء قدرات تهتم بحل المشكلات وتشكيل النواتج في سياق وموقف الحياة الطبيعي (جابر، 2003).

ويشير جاردنر (Gardner, 2000) أن للذكاء بناء أو تركيبه وله نطاق يعبر عن أنشطة منظمة تتم في إطار ثقافة ما ، حيث إتخذت هذه النظرية تعريفا للذكاء بشكل مختلف حيث يرى أن الذكاء بنية معقدة تتكون من عدد كبير من القدرات بحيث تشكل كل قدرة من هذه القدرات نوعاً خاصاً من الذكاء تختص به منطقة معينة من الدماغ ، ويرى أصحاب هذه النظرية أنه من الصعب تحديد هذه القدرات التي يتكون منها الذكاء (حسين ، 2003).

ولقد تم عرض هذه النظرية كأحدى النظريات المفسرة للذكاء الروحي لاختلاف مفهوم الذكاء لدى جاردنر عن المفهوم التقليدي ، حيث أخذ تعريف الذكاء لديه إتجاهاً يختلف عن النظريات الأخرى ، حيث ينظر للذكاء بأنه بنية معقدة تتألف من عدد كبير من القدرات المنفصلة والمستقلة بعضها عن بشكل نسبي ، والتي يصعب تحديدها بدقة ، بحيث تشكل كل منها نوع خاص من الذكاء تختص به منطقة معينة من الدماغ ، فهو يسعى من خلال هذه النظرية إلى توسيع دائرة إمكانيات الفرد وقدراته بحيث تتجاوز المفهوم الضيق من حصر الذكاء في تقدير نسب معينة ، ولكونها ترى بأن كل فرد يمتلك العديد من الذكاءات المختلفة المرتبطة ببعضها ببعض بطريقة معقدة ، والتي عن طريقها يمكن للفرد من حل المشكلات وتخطي الصعوبات التي يواجهها .

❖ نظرية ستيرنبرغ في الذكاء :

أشار ستيرنبرغ إلى تفسير جديد للذكاء الإنساني و رؤيه مفسره له خلافا عن تفسير الذكاء التقليدي حيث فسره بمجموعة من مهارات التعليم والتفكير التي تستخدم في معالجة المشكلات اليومية التي تواجه الفرد وقد أطلق على هذه النظرية (بنية الذكاء الثلاثية) والتي هي عبارة عن : بعد المكونات : ويقصد به المكونات الداخلية التي تصف قدرات الأشخاص العقلية وتحدد السلوك الإنساني ، والبعد السياقي (الذكاء الخارجي) البيئي الذي يتكون فيه السلوك (السياقي) ويتضمن قدرة الفرد على التكيف الهادف وتشكيل بيئات العالم الحقيقي المرتبطة بحياة الفرد ، وبعد (الخبرات) والذي يقاس بمدى مقدرة الفرد على التعامل مع المهمات الجديدة (القدرة الإبتكارية) وقدرة الفرد على المعالجة الذاتية للمعلومات وبأقل جهد ممكن (قدرة الاستبصار) وترمز كذلك إلى مقدرة الفرد على الربط بين الخبرات المختلفة (الفت ، 2015).

ويشير أصحاب هذه النظرية إلى أن الذكاء يقاس بمدى توفر مهارتي القدرة على التعامل مع المواقف الحديثة التي يتعرض لها الفرد ، ومهارة وقدرة الاستبصار لدى الفرد (العطوي ، 2006) .

ولقد قدم ستيرنبرغ رؤية ثلاثية جديدة للذكاء الإنساني تفسر الموهبة العقلية بشكل أعم وأشمل مما قدمته نظرية الذكاءات التقليدية وترمي إلى أبعد مما تقيسه اختبارات الذكاء حيث عرف الذكاء بأنه نشاط ذهني يوجه السلوك توجيهها هادفا ومختاراً بطريقة تنظم العالم الخارجي من منظور حياة الفرد (الفقي ، 2011) .

ولقد تم تبني هذه النظرية كإحدى النظريات المفسرة للذكاء الروحي لكونها ترى أن الذكاء نشاط ذهني يوجه سلوك الفرد بشكل هادف ، بحيث ينظم العالم الخارجي من منظور

حياة الفرد ، وهي ترى أن الذكاء عبارة عن مجموعة من مهارات التعليم والتفكير التي يستخدمها الفرد في التعامل مع المواقف التي يمر بها ، ولكونها تعتمد على ثلاثة أمور مجتمعة وتتمثل في : قدرات الأفراد العقلية والمكونات الداخلية للفرد ، والظروف البيئية التي يعيشها الفرد وقدرته على التكيف معها وقدرته على تشكيل بيئات العالم الحقيقي المرتبطة بحياته ، والخبرات التي مر بها والذي يقاس بمدى توفر مهارتي : القدرة على التعامل مع المواقف الجديدة (القدرة الإبتكارية) ، والقدرة على المعالجة الذاتية للمعلومات وبأقل جهد ممكن (القدرة على الاستبصار) ، و هي ترى أن الذكاء هو عبارة عن مجموعة من مهارات التعليم والتفكير التي يستخدمها الفرد في التعامل مع المواقف التي يمر بها .

ثانياً: مستوى القدرة على حل المشكلة :

كان العقد الثاني من القرن العشرين هو البداية الفعلية لعلم النفس بالبحث والاهتمام بحل المشكلات ، عندما قام ثورنديك بإجراء بعض التجارب على القطط ثم تلاه كوهلر ، وكانت النظرة المنتشرة آنذاك لحل المشكلات بكونها عملية تعلم عن طريق المحاولة والخطأ ، ومن ثم واصل العلماء مفكرين والبحث والاهتمام بموضوع حل المشكلات وطرائقها وأساليبها (جروان ،1999).

وقد بدأ الاهتمام الفعلي بحل المشكلات في بدايات القرن العشرين ثم تواصل اهتمام العلماء بهذا الموضوع لأنه يتناول أمراً رئيسياً من المهارات المدرسية التي يتعرض لها الطلبة إذ أصبح تطوير مهاراتهم في حل المشكلات التي يواجهونها من أهم غايات المدارس التي تسعى لتحقيقها (الزغلول و الزغلول ، ٢٠٠٣) .

وتعد إستراتيجية التعليم القائمة على حل المشكلات من الاستراتيجيات التدريسية الحديثة والتي ينبغي دراسة أثرها، والتي بدورها أصبحت هدفا أساسيا من أهداف التربية في المراحل التعليمية المختلفة بغرض اكتساب المعرفة العلمية وتطوير مهارات التفكير العلمي وحل المشكلات (عابنه ، 2012).

إن الإنسان العصري يواجه في مسيرته الحياتية الكثير من المشكلات المختلفة ، لذا فإنه يسعى دائماً إلى اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات المناسبة التي تمكنه من مواجهة التحديات وحل هذه المشكلات (الحلو ، 2001).

فالقدره على حل المشكلات تعتبر مطلباً أساسياً للفرد حيث إنها أسلوب يتم فيه ترتيب الأمور ترتيباً منطقياً من بداية إحساس الفرد بالمشكلة وحتى توصله إلى معرفة حلولها وفق خطوات محددة ومعروفة (علوان ، 2009).

إن القيام بأي عمل يتطلب تفكيراً فعالاً يقود إلى أكثر ابتكاراً ومواجهة فعالة للمشكلات المعقدة والعمل على ابتكار طرق جديدة لحلها وتتمثل عناصر التفكير الفعال لحل المشكلة فيما يلي :

❖ فهم الأمور بعمق ، فمن الأولى عدم مواجهة الأمور المعقدة مباشرة بل يجب فهم الأفكار البسيطة بعمق لأن الفهم الراسخ هو أساس النجاح.

❖ لتعلم من الأخطاء التي يرتكبها الإنسان ، حيث يعد التعلم بهذه الطريقة من أبرز الطرق الموصلة للحل الصحيح .

❖ طرح الأسئلة ومضاعفتها لتوضيح الفهم وتوثيقه.

❖ تتبع تدفق الأفكار منذ البداية ، فالفكرة الجديدة تعد بداية الأمور وليست نهايتها (ستاربيرد،2014).

• تعريف مستوى القدرة على المشكلة :

عرف بولونيا (polonya,1969) حل المشكل بأنه قدرة الفرد على تحديد واكتشاف طريقة من للخروج من الأزمات والوصول إلى هدف لم يكن معروفا منذ البداية (فالح ، 2011). كما يعرفها ميكلام وودسايد (maclam et woodside، 1994) بأنها عملية عقلية معقدة تحدث على مراحل، وتحتوي على فهم المشكلة، وضع الخطة، ثم فحص وتقويم الحلول مع الأخذ بالإعتبار تأثير الخبرات السابقة (جروان ، 2003). كما أنه يمكن تعريفها بأنها أسلوب تكيفي يستخدمه الفرد في معالجة مشكلات الحياة اليومية يقوم على وعي وتفهم المشكلة وتحديد لها وتوليد البدائل وموازنتها واتخاذ قرار، ووضع إستراتيجية لتنفيذ الحلول ومتابعتها (بركات، 2009).

كما عرفها ميكلام وودسايد (maclam et woodside، 1994) بأنها عملية عقلية معقدة تحدث على مراحل وتحتوي على فهم المشكلة، وضع الخطة، ثم فحص وتقويم الحلول التي توصل إليها (جروان ، 2003).

وتعرف أيضا بأنها القدرة على حل المشكلات بأنها قدرة الفرد على الإجابة على الأسئلة التي تتبني عليها المشكلة (عامر ، 2003).

ويمكن تعريفها بأنها هي العمليات والأنشطة التي يتخذها الفرد أثناء حله للمشكلة للوصول إلى الحل الصحيح (عواد ، عبد الله ، ١٩٩٥).

كما تعرف بأنها نوعا دقيقا من التعلم ، وهو عبارة عن نشاط حيوي يقوم به الإنسان ويمارسه على مستويات متنوعة من التعقيد (حسن ، 2004).

وتعرف أيضا بأنها هي قدرة الفرد على استخراج نتائج من مقدمات وحقائق معروفة للوصول إلى الحقائق المجهولة التي يرغب في اكتشافها وذلك عن طريق معرفة وإدراك الأسباب والعوامل المتداخلة في المشكلات التي يحلها (العدل و عبد الوهاب ، ٢٠٠٣).

ويعرف (أبو شريح ، 2008) القدرة على حل المشكلات بأنها العديد من الإجراءات التفصيلية التي يتخذها الإنسان من خلال تصور مستقبلي يعتقد أنه حلا ناجحا من بين حلول متعددة وفقا لخطوات علمية ومنطقيه (أبو شريح ، 2008).

ويعرفه (هيجان، 1999) بأنه هو أي جهد مبذول من قبل الفرد أو الجماعة أو المنظمة والتي يمكن بواسطتها تحديد المشكلة وتحليلها وطرح الحلول والبدائل المناسبة لحلها وذلك من خلال استخدام المداخل والطرق الملائمة لذلك ،ومن خلال هذا التعريف نستطيع أن نخرج بأربعة أركان أساسيه لحل أية مشكلة والتي تتمثل في :

❖ إن القيام بحل المشكلة لا يتم بطريقة عشوائية إنما لابد من أن تكون هناك جهود مبذولة بطريقة منسقة وصحيحة.

❖ إن القيام بحل المشكلات يمكن أن يتم بواسطة الفرد أو المجتمع أو المنظمة.

❖ أن حل المشكلة هي عملية مدروسة ومنظمة تمر بعدد من المراحل أبرزها إدراك المشكلة وتحديد لها ووضع الأفكار والبدائل للوصول للحل الأنسب.

❖ إن حل المشكلة يستلزم التعرف على المداخل الملائمة لحلها ومن ثم استخدام الطرق المناسبة للتعامل معها .(هيجان، 1999).

• خطوات حل المشكلات :

هناك العديد من الخطوات الأساسية في حل المشكلات والتي تتمثل في :

❖ تحديد المشكلة:

من الأهمية بمكان تحديد المشكلة التي تواجه الفرد ، وربما كان من أكبر العقبات التي تواجه الفرد هي عدم قدرته على التحديد الدقيق للمشكلات بسبب تشابكها وكثرة متغيراتها مما يجعله يجعل يجهل السبب الحقيقي للمشكلة ، وهو ما يستدعي جمع المعلومات عن المشكلة إلا انه في بعض الأحيان قد لا يستدعي الأمر تجاه بعض المشكلات جمع الكثير من المعلومات بقدر ما تكون الحاجة ماسه إلى تحليل عقلي للمشكلة نفسها لمعرفة سبب المشكلة ومن ثم حلها (مانع ، 1994) .

❖ تعريف المشكلة :

فالمشكلة المعرفة جيدا هي نصف محلولة ، فقد تخرج المشكلة عن مسارها الصحيح نتيجة عدم التعريف الكافي لهذه المشكلة بشكل صحيح وتحليل الأسباب الكامنة وتحديد الأسباب الأكثر احتمالا ومن ثم تعريف جوهر الأسباب الحقيقية (كيلى وتشانغ ، 2001)

❖ توليد الحلول :

بعد ما يتعرف الفرد على حقيقة المشكلة ويخطط لأهدافه وغاياته ، يحتاج إلى أن يقرر كيف يحقق هذه الأهداف ووضع الخيارات المتعددة والتدريب على كيفية الاختيار الصحيح من البدائل وممارسة توليد الأفكار دون قيود وتدفق حر لكل الحلول الممكنة (ماكول، 2005).

❖ تنفيذ الحل المطلوب:

تنفيذ الحل وتقييم التقدم حيث يصل الفرد الى حلول مبتكرة ويستخدم أداة كنموذج لترتيب المعايير ليقرر بعدها الحلول المناسبة لكي نصل في النهاية الى حل المشكلة بطريقة صحيحة (كلي وتشانغ ، 2001) .

❖ التقويم :

حيث تعد هذه المرحلة من المراحل الهامة في حل المشكلة ، لما لها من طابع ايجابي ومردود في سرعة حل المشكلات المشابهة في المستقبل (مانع، 1994).

• سلوكيات التعامل مع المشكلات :

يشير جاندي (Gundy,1987) إلى أن المشكلات تختلف من حيث بنائها ، فهناك مشكلات محكمة البناء وأخرى ضعيفة البناء ، ويرجع هذا الاختلاف إلى ثلاثة أمور وهي :

❖ كمية وحجم المعلومات المتاحة عن الموقف .

❖ مستوى واقعية الأهداف المرجوة ومدى القدرة على تحقيقها .

❖ مقدار العلم بالوسائل التي تساعد الفرد على التغير المطلوب في الموقف لتحديد الأهداف المرغوبة (عامر، 2003).

ويعد الموقف هو العنصر الفعال والمهم في السلوك ، وتتحكم سمات الموقف نفسه وطريقة فهم الفرد له في أداء الفرد له في هذا الموقف والمواقف المشابهة له وهناك عناصر من شأنها أن تحدد أداء الفرد المتوقع في موقف معين تتمثل في مهارات الفرد الذهنية وقدراته العقلية والمهارات الإجتماعية ،المهارات المعرفية والإدراكية والعمل على صياغتها في معان واضحة ومعرفة القواعد التي تحكم السلوك (حسن ، 2003).

ويرى بياجيه أن مهارة وطرق حل المشكلات هو بالأصل ناتج متوقع ومنطقي لتعلم الفرد ومعرفته بالمفاهيم والمبادئ والتي تعتمد على المخزون اللازم لديه من العلوم والمهارات التي تعد متطلبات أساسية لتعلم ما هو أكثر تعقيداً وصعوبة (غانم ، ٢٠٠٤).

ويذكر اتكنسون (Atkinson) من أن توقع الفرد لأدائه وإدراكه الإيجابي لقدراته والنتائج المترتبة عليها على علاقة وثيقة ومرتبطة بسلوك الإنجاز ومقدار ما يملكه الإنسان من مهارات اجتماعية وقدرات ذهنية ، وأن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز يبذلون جهداً في محاولة الوصول لحل المشكلات (العلي و سحلول ، 2006).

إن الفارق بين النجاح والفشل حل أية مشكلة يكمن في الاستباقية والوعي ، لأنه غالباً ما يكون ضعف القدرة على حل المشكلة ناتجاً عن سلبية الفرد في طريقته لحل المشكلة

وإكتفاءه بالتصرف كرد فعل لما يحدث وسرعة الأحكام المتخذة وعدم التصدي للمشكلة بموضوعية ومن أهم الأساليب في حل المشكلة :

- ❖ التفكير بموضوعية وعقلانية وإيجابيه أكثر في المواقف .
- ❖ مواجهة المشكلة بشكل مباشر وجمع المعلومات اللازمة .
- ❖ فهم المشكلة بوضوح ومعرفة أسبابها الحقيقية وكل ما يؤثر فيها من عوامل.
- ❖ فهم مكان الفرد الحقيقي بالنسبة للمكانة التي يريدها وتحديد معايير النجاح الضرورية لذلك.

❖ التعلم من الأخطاء من بلوغ النجاح في المستقبل.

❖ التحلي بالهدوء والتركيز على ما يستطيع الفرد تغييره (فينبرج ، 2011)

• خصائص القادرون على حل المشكلات:

تعد القدرة على حل المشكلات من العمليات التي يمكن إجادتها بالممارسة والتدريب عليها ، فقد يواجه الشخص أثناء حل المشكلات صعوبة في الوصول إلى أساليب الحل المناسبة ، إلا أنه هناك بعض الخصائص العامة التي تميز الأشخاص القادرين على حل المشكلات من ذلك امتلاكهم لقناعات وخبرات عالية وثقة قوية بمقدرتهم على حل ما يصادفهم من مشكلات أكاديمية، وقيامهم بتجزئة المشكلة وتحليلها إلى مشكلات أصغر ، ثم تكون بداية الحل من النقطة الأكثر وضوحاً والتأمل والابتعاد عن التخمين والسير في معالجة المشكلة خطوة بخطوة والحرص على الدقة وفهم الحقائق والعلاقات التي تنطوي عليها المشكلة والمعرفة الشاملة باستراتيجيات حل المشكلة ومتطلباتها (هيجان، 1999).

ويرى كذلك فينبرج (Feinberg, 2005) يتصف القادرون على المشكلات بالعديد من الخصائص منها: القدرة على التفكير بعقلانية ومنطقيه ، والإبداع والقدرة على التصور ، التسامح مع الأخطاء والفشل والتعلم بإستمرار ، التحلي بالانضباط والصبر والثقة والشجاعة والقدرة على التغير والتكيف مع المشكلة والقدرة على التواصل والتفاوض بفاعلية والتغلب على السلبية ، والتمتع بالذكاء والاستقلالية (فينبرج ، 2011)

• النظريات المفسرة لمستوى القدرة على حل المشكلات:

❖ النظرية السلوكية لحل المشكلات :

يعد ثورنडाيك من أول من فسر حل المشكلات على إعتبار أنها نمط من أنماط التعلم القائم على المحاولة والخطأ موضحاً أن التعلم يتم بطريقه تدريجية وينسب ثابتة (قاسم، 2008)

وتسمى هذه النظرية بنظرية الارتباط بين المثير والاستجابة فحينما يواجه الإنسان مشكله يحاول حلها بالاستجابات الموجودة لديه والتي تعلمها في السابق ،حيث يحدث التعلم بصورة تدريجية مع تكرار المحاولات وتكون الاستجابات الأولى للحل عشوائية ثم تتحول بالتدريج إلى محاولات قصديه بواسطة الاختيار والربط ، ويراعي الفرد هنا تنظيم المعلومات والمفاهيم الفكرية من الأيسر إلى الأكثر تعقيدا في مواجهة المشكلة التي يحاول الفرد حلها (الزيات،1996).

ويطلق على هذه النظرية اسم (نظرية المثير والاستجابة) وتعرف كذلك باسم نظرية التعلم ولقد كان من أبرز مفاهيمها القول بأن معظم سلوك الإنسان متعلم وكذلك المثير والاستجابة حيث تظهر النظرية بأن لكل سلوك استجابة وله مثير وان كانت العلاقة بين المثير والاستجابة سليمة كان السلوك سويا ، ومن المفاهيم كذلك الشخصية حيث ينظر إلى نمو الشخصية على اعتبار أنه يحدث نتيجة للتعلم وتدعيم استجابات معينة لكثير من المنبهات المعينة ، ومن مفاهيمها كذلك الدافع وهي ما تدفع الفرد للقيام بسلوك ما ، وكذلك يعد التعزيز من أبرز مفاهيم النظرية ، وأيضا مفاهيم تكوين العادات والانطفاء والتعميم (المصري ،2010).

ولقد تم تبني هذه النظرية كإحدى النظريات المفسرة للقدرة على حل المشكلات نظراً لكونها ترى أن حل المشكلات نوع من أنواع التعلم الذي يحدث بطريقة تدريجية وبنسب ثابتة ، ولكونها ركزت على حدوث التعلم بصورة تدريجية مع تكرار المحاولات ، وتكون الاستجابات الأولى للحل عشوائية ومن ثم تتحول بطريقة تدريجية إلى محاولات قصديه ، ويتم فيها مراعاة التدرج في حل المشكلة من الأيسر إلى الأكثر صعوبة وتعقيدا ، فحينما تحدث المشكلة للفرد كمثير تبدأ استجابة الفرد لحلها وطرح البدائل والحلول حتى يصل

للحل الصواب ، وتتبنى هذه النظرية القول بأن الفرد يستخدم عادات وأنماط معينة من السلوك على شكل هرمي بحسب قوة ارتباطها بالموقف وفقاً لمبدأ المحاولة والخطأ والذي جاء به ثورانديك، فالفرد يبدأ باستخدام أنماطاً سلوكية بسيطة وينتقل بها تدريجياً إلى الأكثر تعقيداً لإيجاد الحل الأنسب مع الكشف عن حلول بديلة ، ولكونها ترى أن معظم سلوك الفرد متعلم ، وقد يلجأ إلى توظيف الاستجابات الموجودة لديه مسبقاً أثناء حله للمشكلة .

❖ النظرية المعرفية لحل المشكلات:

تطرق علماء النفس المعرفي لحل المشكلات باعتبارها عملية تتضمن معظم العمليات المعرفية كالانتباه والتفكير والذاكرة ، وينظر أصحاب هذه النظرية إلى المشكلة على أنها انعدام توازن في المجال المعرفي يستوجب على الفرد إعادة إصلاحه عن طريق بناءه من جديد في صورة توازن جيد وتوظيف الاستبصار في حل المشكلات وهي في الغالب عملية تعلم تدريجي ، وهناك من يرى أنه يوجد أربعة أنواع من الحلول الإستبصارية للمشكلات تتمثل في :

- الحل الفجائي حيث يبدأ الفرد ببعض النشاط ثم يتوقف هذا النشاط ويكون الفرد خلاله بمرحلة قلق وحيره ثم يصل بطريقة مفاجئة إلى الحل المطلوب.
- الحل التدريجي حيث يعتمد الفرد إلى العديد من المحاولات يتم البعض منها بشكل غير موجه.
- الحل الثابت حيث يسلك الفرد فيه العديد من الخطوات الموجهة مع معرفته لجميع الخطوات وفرض الفروض وبعد ذلك يتم استبعاد البعض منها حتى يصل للحل الصحيح .

■ الحل المباشر وهنا يكون الفرد ليس بحاجة إلى المرور بعدد من المراحل ليدرك المشكلة ويصل إلى الحل المناسب (محمود ،2002).

ويرى (فطامي ،2001) أن هذه النظرية تهتم بالطرق التي يدرك بها الأمور ، وكل ما يتعلق بالأساليب المعرفية ، ويمثل الإبداع وحل المشكلة بناء لوجهة نظر هذه النظرية الوسيلة والكيفية التي يحصل بها الفرد على المعلومات ودمجها من أجل البحث عن الحلول الأكثر كفاءة ، كما يؤكد أصحاب هذه النظرية على ضرورة الأخذ بحرية التفكير والقدرة على التحكم في المعلومات وتشكيلها والإثراء الفكري (عرفات،2010).

وينظر هذا الاتجاه للإنسان على أنه هو من يشكل الموقف والمعرفة ويعالجها ويبني الموقف ويعيد بناءه بهدف فهمه و استيعابه ، كما أنه يعتبر أن الأفراد مختلفون في مستوى نشاط وآليات العمل الذهني المستخدمة في الموقف المشكل حيث يتحدد هذا المستوى بقضيتين لدى اصطحاب الاتجاه المعرفي تتمثل في :

■ طبيعة البنية المعرفية التي طورها الفرد نتيجة تفاعلاته النشطة في الموقف وما يتكون لديه من خبرات جراء ذلك.

■ مستوى العمليات الذهنية التي وظيفها الفرد في الموقف أو الخبرة والتي تحدد عادةً بخبرة المتعلم واستراتيجياته التي استخدمها لعلاج الموقف المشكل (فطامي ، 2001).

وترى هذه النظرية أن المشكلة هي عبارة عن نقص التوازن في المجال المعرفي يستوجب على الفرد إعادة إصلاحه عن طريق بناءه من جديد في صورة توازن جيد وتوظيف الاستبصار في حل المشكلات حيث تتم هذه العملية بصورة تدريجية ، و تهتم هذه النظرية بالطرق التي يدرك بها الأمور وكل ما يتعلق بالأساليب المعرفية ، وهي ترى أن الإبداع وحل المشكلة هي وسيلة حصول الفرد على المعلومات ودمجها من أجل

الوصول إلى حلول أكثر كفاءة ، و تنتظر في اختلاف الأفراد في مستوى نشاط وآليات العمل الذهني المستخدمة في حل المشاكل ، ويرجع هذا الاختلاف بين الأفراد وفقاً لنظر أصحاب هذه النظرية إلى طبيعة البنية المعرفية التي نتجت وتطورت من خلال تفاعلات الفرد النشطة في المواقف والمشكلات التي تعرض لها ، ومستوى العمليات الذهنية التي وظيفها الفرد في تلك المواقف والتي تحدد طريقة علاج الفرد لهذه المشكلات ، كما أن أصحاب هذه النظرية يؤكدون على ضرورة الأخذ بحرية التفكير والقدرة على التحكم في المعلومات وتشكيلها ، وينظر أصحاب هذه النظرية للإنسان على أنه هو من يبني المواقف ويشكلها ويعالجها ويعيد بنائها بهدف الفهم والإستيعاب لها.

❖ نظرية الجشطالت :

تهتم النظرية وتؤكد على أهمية الاستبصار في التفكير ، وترى هذه النظرية أن التعلم بالمحاولة والخطأ يستخدم في حل المشكلات الأكثر تعقيدا ، والاستبصار في حل المشكلة يعتمد على ذكاء الفرد وخبرته ، فالتعلم بهذه الطريقة قائم على أساس الإدراك الكلي للمشكلة ثم دراسة أجزائها (قاسم،2008).

ويشير علماء النفس أن التفكير نوع من التنظيم الإدراكي للبيئة المحيطة بالفرد الذي يمكن للفرد أن يفهمه عن طريق معرفته للأسلوب الذي يسلكه المتعلم في إدراكه للمثيرات التي يحتويها مجاله الإدراكي (الشناوي، 2007).

وتعتمد النظرية كذلك على العديد من المفاهيم التي من أبرزها:

- التنظيم الإدراكي حيث يميل الإنسان لإدراك الأمور والمواقف ككليات حيث أن الكل هو الذي يحدد الجزء وليس العكس حيث يأتي التأكيد الجشطالتي على كون التنظيم السيكولوجي للفرد يتحرك باتجاه الكل والكل أكبر من مجموع أجزائه.

- التعلم بالاستبصار ويقصد به إعادة تنظيم خبرات الفرد السابقة لتأخذ معنى جديداً وكلما كان الإدراك أكثر وضوحاً كلما زاد استبصار الفرد للمواقف وأمكنه من حل مشكلاته التأكيد على هنا والآن ويهتم هذا المفهوم بالموقف الحاضر .
- الكلية ويعتبر هذا المفهوم أساس النظرية حيث يوحي بأن الكل أكبر من مجموع أجزائه ولذا ينظر لسلوك الكائن ككل وليس لأجزائه .
- الوعي والمسؤولية حيث أكد بيرلز على أهمية نمو الفرد لتتوسع مجالات الوعي عن ذاته حيث أنه بالوعي نستطيع أن تحدد ما نفكر فيه ونشعر به.
- التكامل حيث تنظر هذه النظرية للإنسان ككل متكامل يشعر ويفكر ويسلك كوحدة كاملة (محمود ، 2002) .

ولقد تم عرض هذه النظرية كإحدى النظريات المفسرة للقدرة على حل المشكلة نظراً لكونها تؤكد على ضرورة الاستبصار في التفكير والذي يعتمد على نكاء الفرد وخبرته مما يمكنه من حل المشكلات التي تواجهه ، وضرورة إعادة تنظيم خبرات الفرد السابقة لتأخذ معنى جديداً ، وهي تؤمن بأهمية وعي الفرد بذاته ليتمكن من تحديد ما يفكر فيه والتأكيد على شعوره بالمسؤولية، فهي ترى أن التعلم بالمحاولة والخطأ يستخدم في حل المشكلات الأكثر تعقيداً ، ولكونها تؤمن بأهمية الإدراك الكلي للمشكلة فكلما كان إدراك الفرد لحقيقة المشكلة أكثر وضوحاً كلما زاد الاستبصار لديه ، ثم يلي الإدراك للمشكلة دراسة أجزائها حيث ترى بأن التنظيم السيكولوجي للفرد يتحرك باتجاه الكل وليس الجزء، فهي تنظر للإنسان ككل متكامل ، وهي ترى بأهمية تنمية الوعي والمسؤولية لدى الفرد حيث أنه بالوعي يستطيع الفرد أن يحدد ما يفكر فيه ويشعر به .

❖ نموذج جيلفورد في حل المشكلات :

لقد قدم جيلفورد نموذجاً مبسطاً لحل المشكلات على أساس نظريته في البناء العقلي وسماه نموذج البناء العقلي لحل المشكلات ولقد وضح هذا النموذج أن لمخزون ذاكرة الفرد وحصيلته المعلوماتية أو مدركاته القابلة للتذكر دوراً حيوياً هاماً في جميع مراحل عملية حل المشكلة ،حيث أشار جيلفورد للذكاء على أنه مجموعة من القدرات وأن مهارة حل المشكلة هي مهارة ذكائية تعكس قدرات المتعلم الذهنية وقد ذكر ستة عوامل فرعية خاصة وعاملاً عاماً متعلقة بقدرة حل المشكلة وهي تتمثل بقدرة الفرد على ما يلي:

- التفكير السريع في الخصائص المتعلقة بالمشكلة.
 - تصنيف الأفكار وفق معايير محددة.
 - اكتشاف العلاقات المشتركة بين الخصائص المختلفة المتعلقة بالمشكلة.
 - على إيجاد البدائل المختلفة للمشكلة.
 - تحديد الخصائص المتعلقة بالهدف أو الموقف.
 - استنباط المتطلبات السابقة للموقف.
 - حل المشكلات بصفه عامه (علوان، 2009)
- حيث يرى جيلفورد أن مخزون ذاكرة الفرد يلعب دوراً حيوياً في مختلف مراحل عملية حل المشكلة كما أنه يُبقي النشاطات الهادفة لإيجاد حل للمشكلة و نمودجه كالتالي:
- استقبال المثيرات وهي استقبال النظام العصبي للفرد لمثير خارجي من البيئة أو مثير داخلي.
 - مرحلة التصفية حيث تتعرض هذه المثيرات لعملية تصفية في الجزء السفلي من الدماغ وهنا يبرز دور الذاكرة في هذه العملية والتنبية على إدراك وجود المشكلة ومعرفة طبيعتها .

■ مرحلة البحث الداخلي حيث يتم البحث في المخزون المعرفي للفرد لإيجاد الحل المناسب للمشكلة ومن ثم يعقبه البحث الخارجي للبيئة .

■ مرحلة التقييم للحلول المطروحة والبدائل المناسبة (جروان ،2003).

ويرى أصحاب هذه النظرية بأهمية مخزون ذاكرة الفرد وحصيلته المعلوماتية ومدرجاته القابلة للتذكر ودورها الهام في جميع مراحل حل المشكلة ، كما أنها تلعب دوراً هاماً في إبقاء النشاطات الهادفة لحل المشكلة ، وتؤكد هذه النظرية على أهمية القدرات التي يمتلكها الفرد وأن مهارة حل المشكلة هي مهارة ذكائية تعكس قدرات المتعلم الذهنية ، فهي ترى بأنه تبرز أهمية دور الذاكرة للتنبيه على إدراك وجود المشكلة ومعرفة طبيعتها عند استقبال الفرد للمثير سواء كان خارجي من البيئة أو داخلي ، حيث يبدأ الفرد بالبحث الداخلي في مخزونه المعرفي ومن ثم البحث من خلال البيئة (الخارجي) للتمكن من الوصول إلى الحل المناسب للمشكلة ، وهي ترى أن المشكلة تبدأ باستقبال الفرد للمثير سواء كان من خارج البيئة التي يعيشها أو من داخل الفرد ذاته ومن ثم تعقبها مرحلة تصفية الدماغ لتلك المثيرات وإدراك وجود المشكلة ومعرفة طبيعتها يليها مرحلة البحث الداخلي في المخزون المعرفي للفرد طلباً للوصول إلى الحد المناسب ، وأخيراً مرحلة التقييم للحلول المطروحة واختيار البدائل المناسبة .

في هذا الفصل تم استعراض تعريف الذكاء الروحي ومستوى القدرة على حل المشكلة وأبعاد وعناصر كل متغير والعوامل التي المؤثرة على كل منهما ، وتطرق كذلك للنظريات المفسرة لكل منهما ، وسيتم التطرق في الفصل القادم للدراسات السابقة والتعليق والتعقيب عليها وفروض الدراسة .

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

أولاً : دراسات تناولت الذكاء الروحي

- تعقيب على الدراسات التي تناولت الذكاء

الروحي

ثانياً : دراسات تناولت مستوى القدرة على حل المشكلة

- تعقيب على الدراسات التي تناولت مستوى

القدرة على حل المشكلة

ثالثاً: تعليق عام على الدراسات السابقة

رابعاً : فروض الدراسة

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

سعت الباحثة إلى الإطلاع على العديد من الدراسات والبحوث المتصلة بموضوع الدراسة وذلك بهدف الاستفادة منها و توضيح الحاجة إلى الدراسة الحالية وتحديد منهجها ، هذا فضلا عن معرفة أهم ما توصلت إليه من نتائج قد تفيد في بناء الدراسة الحالية وإبراز موقع الدراسة الحالية بالنسبة للدراسات السابقة وما يمكن أن تسهم به في هذا المجال، وقد تم تصنيف هذه الدراسات على حسب متغيرات الدراسة الحالية إلى محورين وهما :

أولا : دراسات تناولت الذكاء الروحي :

قام فيوليتا (Violeta,2015) بدراسة هدفت إلى التعرف على الذكاء الروحي لدى القادة في التعليم ، تبعاً للمتغيرات الديموغرافية (الجنس ، والمؤهل التعليمي ، وسنوات الخبرة) وتكونت عينه الدراسة من (15) معلم ، واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الروحي ، ومقياس المعلم القائد ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الروحي لصالح الذكور ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للمؤهل التعليمي في أبعاد الذكاء الروحي لصالح الحاصلين على مؤهل دراسي أعلى ، ووجود فروق دالة إحصائية ترجع لسنوات الخبرة في أبعاد الذكاء الروحي لصالح ذو سنوات خبرة أكثر .

ولقد سعت دراسة بنديكت (Benedict-Montgomery, 2014) إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الروحي والتعاطف الشخصي والرضا عن الحياة ، وتمثلت عينة الدراسة في (344) من الرجال ، واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الروحي ، ومقياس التعاطف الشخصي ، ومقياس الرضا عن الحياة ، وأوضحت الدراسة أن الرجال الذين

يتملكون درجات عالية في الذكاء الروحي والتعاطف الشخصي لديهم قدرة على مواجهة مشكلات الحياة ، وتوصلت نتائج الدراسة كذلك إلى وجود علاقة بين الذكاء الروحي والتعاطف الشخصي والرضا عن الحياة .

كما هدفت دراسة جايستيك (Gieseke, 2014) إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الروحي والقيادة في التعليم الجامعي ، وتمثلت عينة الدراسة في (188) طالب من طلاب المرحلة الجامعية ، واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الروحي ، ومقياس القيادة وأوضحت الدراسة أن من يمتلك فن القيادة لديه القدرة على تعيين الشخص المناسب في المكان المناسب ، وإلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الروحي والقيادة .

ولقد قام (عبد الخالق، 2013) بدراسة بعنوان الذكاء الروحي والحكمة كمنبئات بأنماط القيادة لدى القيادات التربوية والتي استخدمت المنهج السيكمومتري الإكلينيكي وتم اختيار عينة الدراسة من مجموعة من القيادات التربوية والتي تكونت من (مدرسين أوائل- وكلاء ومديري مدارس) تم اختيارهم بطريقة عشوائية تراوحت أعمارهم بين (35-60) عاما، حيث بلغ عدد أفراد العينة الأساسية (250) وعدد أفراد العينة الإكلينيكية أربعة حالات وفقا لدرجاتهم على مقياس الذكاء الروحي ، وقد استخدمت الباحثة مقياس الذكاء الروحي و مقياس الحكمة ومقياس القيادة ، وتوصلت الدراسة إلى أن جميع أبعاد الذكاء الروحي كانت عبارة عن عوامل منبئة بأنماط القيادة لدى أفراد العينة .

كما سعت دراسة (الثقفي ، 2013) إلى معرفة العلاقة بين الإحترق النفسي والذكاء الروحي ومفهوم الذات لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي ، وقامَ الباحث بإجراء

الدراسة على عينة مكونة من (200) معلم ومعلمة من المرحلة الابتدائية وقد استخدم الباحث استمارة البيانات الأولية من إعداد الباحث ، ومقياس الذكاء الروحي المتكامل ومقياس الإحترق النفسي للمعلمين ومقياس مفهوم الذات وتبين من خلال الدراسة وجود علاقة ارتباطيه بين درجات أفراد عينة الدراسة في الإحترق النفسي ودرجاتهم في الذكاء الروحي .

أما دراسة (محمود ، 2012) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الروحي وكفاءة المعلم حيث استخدمت الباحثة مقياس الذكاء الروحي المتكامل ومقياس كفاءة المعلم من إعداد الباحثة وبلغت العينة (253) من المعلمين ممن تراوح أعمارهم بين (21-60) سنة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الإرتباطي ولقد كان من أهم نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة على مقياس الذكاء الروحي في النوع واتجاه الذكور في النوع تجاه الذكور والفئات العمرية باتجاه الفئة من (30-45) سنة وفي سنوات الخبرة باتجاه الخبرة (5-15) ، وكذلك توجد علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الروحي وكفاءة المعلم .

ولقد قام جوليدار وجودرازي (Jeloudar&Goodarzi,2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الروحي والرضا الوظيفي لدى عينة من المعلمين ، حيث تألفت عينة الدراسة من (177) معلما ومعلمة في المدارس الثانوية في إيران ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي ، و كان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين الذكاء الروحي للمعلمين ورضاهم الوظيفي ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد العينة في متوسطات الذكاء الروحي للمعلمين تبعاً لمتغير المستوى الأكاديمي وذلك لصالح مستوى حملة الماجستير .

كما أجرى (الضبع ، 2012) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الروحي والسعادة النفسية وتكونت عينة الدراسة من (180) طالبا(83) من طلاب الدراسات العليا بالدبلوم العام ودبلوم التوجيه والإرشاد من جامعة الملك خالد بأبها واختبر المراهقون من (97) طالبا بلغ متوسط أعمارهم ما بين (17-19) واستخدمت الباحث مقياس الذكاء الروحي من إعدادة وقائمة أكسفورد للسعادة وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي وقد توصل إلى العديد من النتائج منها :وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الروحي والسعادة النفسية لدى المراهقين والراشدين ، وجود تأثير لنوع التعليم في الدرجة الكلية للذكاء الروحي وكذلك انه يمكن التنبؤ بالسعادة النفسية من خلال أبعاد الذكاء الروحي

ولقد هدفت دراسة (الخفاف وناصر،2012) إلى قياس الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بمتغيري التخصص والنوع الاجتماعي وتمثلت العينة من (200) طالب وطالبة من المرحلة الجامعية ، وقد عمد الباحث إلى التنوع في التخصصات الدراسية ، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج كان من أبرزها : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الروحي لدى أفراد العينة تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي.

كما قام ماكسيمو(Maximo, 2011) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الروحي وإدارة الضغوط تبعاً لمتغيرات (الجنس والمهنة) وتكونت عينة الدراسة من (110) موظفا من العاملين بجامعة سانت لويز بمدينة باجيو ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي ، ومقياس الذكاء الروحي ومقياس استراتيجيات إدارة الضغوط ولقد توصلت الدراسة إلى نتائج كان من أبرزها وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء

الروحي وإدارة الضغوط، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في أحد أبعاد الذكاء الروحي لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث التي تتعلق بالاتصال والعلاقة مع الآخرين ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المهنة لصالح المعلمين .

ولقد أجرى (إسماعيل، 2008) دراسة هدفت إلى التعرف على علاقة الذكاء الروحي بمستوى جودة الحياة ، وذلك على عينة مكونة من (163) فرد من موظفي بعض المؤسسات الحكومية بمحافظة الشرقية (محاسبين بنوك ، مدرسين ، مهندسين كمبيوتر ، محامون) بلغ عدد الذكور من عينة الدراسة (95) وبلغ عدد الإناث (68) وتراوحت الأعمار الزمنية لأفراد عينة الدراسة بين (29-40) عام طبق عليهم مقياس الذكاء الروحي (تعريب وإعداد الباحثة ، 2007) و مقياس جودة الحياة الصورة المختصرة- لمنظمة الصحة العالمية (who,1996) واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي وكان من أهم نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة بين درجات أفراد العينة من الذكور والإناث على مقياس الذكاء الروحي ومقياس جودة الحياة ، ووجود فروق بين متوسط درجات الذكور و الإناث في الدرجة الكلية للذكاء الروحي وكذلك في الأبعاد وأيضا في الدرجة الكلية لجودة الحياة لصالح الإناث وكذلك وجد أثر دال لارتفاع الذكاء الروحي علي جودة الحياة ، حيث كان مرتفعي الذكاء الروحي أعلي في جودة الحياة من منخفضي الذكاء الروحي كما وجدت فروق بين الذكور والإناث مرتفعي الذكاء الروحي في جودة الحياة لصالح الإناث مرتفعي الذكاء الروحي ووجود فروقا أيضاً بين الذكور مرتفعي ومنخفضي الذكاء الروحي في جودة الحياة إلي جانب الذكور مرتفعي الذكاء الروحي ، كما أشارت نتائج تحليل الانحدار إلي أن من أكثر أبعاد الذكاء الروحي قدرة

علي التنبؤ بمستوى جودة حياة الفرد هي الدرجة الكلية علي مقياس الذكاء الروحي، يليها الحقيقة ، يليها النعمة .

أما دراسة كرايتون (Crichton, 2008) فقد هدفت إلى التعرف على الذكاء الروحي لدى قادة المنظمات الإنتاجية ، وتمثلت عينة الدراسة في (6) من قادة المنظمات الإنتاجية واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الروحي ، وتوصلت نتائج الدراسة أن قادة المنظمات الإنتاجية يتباينون من حيث امتلاكهم الذكاء الروحي و إلى أن القادة ذو الذكاء الروحي المرتفع هم أكثر إنتاجية من غيرهم .

• تعقيب على دراسات الذكاء الروحي :

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الروحي يلاحظ ما يلي:

- ❖ قلة الدراسات العربية في الذكاء الروحي .
- ❖ لم يتح للباحثة الحصول على دراسات محلية أو عربية تستهدف بشكل رئيسي دراسة الذكاء الروحي على عينة الدراسة الحالية وهي المرشدات الطالبات.
- ❖ تتنوع تلك الدراسات في أهدافها إلا أن معظمها تناول موضوع الذكاء الروحي بشكل عام وهو ما يتفق مع هذه الدراسة .
- ❖ تشابهت دراسة كرايتون (Crichton,2008) ودراسة (عبد الخالق ، 2013) في العينة حيث كانت من القادة ، دراسة (محمود ، 2012) مع دراسة (التقفي، 2012) ودراسة جوليدار وجودرازي (Jeloudar&Goodarzi,2012) ودراسة فيوليتا (Violeta,2015) حيث كانت من المعلمين، ودراسة جايستيك (Gieseck, 2014) حيث كانت من الطلبة ،بينما تشابهت دراسة (إسماعيل ، 2012) حيث كانت من الموظفين الراشدين مع دراسة (الضبع ، 2012) ، وتشابهت كذلك دراسة جايستيك

(Gieseke, 2014) مع دراسة (الخفاف وناصر، 2012) حيث كانت من الطلبة

بينما اختلفت دراسة ماكسيمو (Maximo, 2011) حيث كانت من موظفي الجامعة .

❖ تنوعت الدراسات السابقة باستخدامها لمنهج الدراسة ، فمعظمها استخدمت المنهج

الوصفي الارتباطي كدراسة (محمود ، 2012) ، و دراسة (الخفاف وناصر ، 2012

(ودراسة (الضبيع، 2012) ، ودراسة جوليـدار وجـودرازي (

(Jeloudar&Goodarzi,2012) ودراسة (الثقفي ، 2013) ، دراسة

ماكسيمو (Maximo,2011) وكذلك دراسة (إسماعيل ، 2012) ودراسة بنديكت

(Benedict-Montgomery,2014) بإستثناء دراسة (عبد الخالق ، 2013) فلقد

استخدمت المنهج السيكمومتري الإكلينيكي وكذلك دراسة جايسيك (Gieseke,2014) فقد

استخدمت المنهج المسحي ، أما دراسة كرايتون (Crichton,2008) فقد استخدمت

دراسة الحالة .

❖ تشابهت جميع الدراسات السابقة عن الذكاء الروحي استخدمت مقياس الذكاء

الروحي الذكاء الروحي المتكامل الذي أعدته أمرام ودراير Dryer&Amram بإستثناء

دراسة (الضبيع، 2012) فقد استخدم مقياس الذكاء الروحي من إعداده ، وكذلك

دراسة (عبد الخالق ، 2013) حيث استخدم الباحث مقياس للذكاء الروحي والذي

كان إعداد كنج (King ,2008) .

❖ اتفقت جميع نتائج الدراسات السابقة على ارتباط الذكاء الروحي ارتباطا موجبا

بمتغيراتها فكانت كالتالي: توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء

الروحي و التعاطف الشخصي والرضا عن الحياة في دراسة بنديكت (Benedict-

Montgomery, 2014)، وبين الذكاء الروحي والقيادة التحويلية كما في دراسة جايسيك

(Gieseke, 2014) ، وبين الذكاء الروحي ومفهوم الذات كما في دراسة (الثقفي
(2012، ، وبين الذكاء الروحي والسعادة النفسية كما في دراسة (الضبع ،2012)
وبين الذكاء الروحي وكفاءة المعلم كما في دراسة (محمود،2012)، وبين الذكاء
الروحي وجودة الحياة كما في دراسة (اسماعيل،2012) ، وبالنسبة لدراسة (عبد
الخالق ،2013) فقد توصلت الدراسة إلى أن جميع أبعاد الذكاء الروحي كانت هي
عوامل منبئة بالقيادة الخادمة لدى أفراد العينة ، أما دراسة (Crichton,2008) فقد
توصلت إلى أن القادة ذو الذكاء الروحي المرتفع هم أكثر إنتاجية من غيرهم، أما
دراسة جوليدار وجودرازي (Jeloudar&Goodarzi,2012) فقد كان من أبرز نتائجها
وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الروحي للمعلمين ورضاهم الوظيفي ووجود فروق في
متوسطات الذكاء الروحي تبعاً لمتغير المستوى الأكاديمي لصالح حملة الماجستير،
كما توصلت دراسة ماكسيمو (Maximo, 2011) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين
الذكاء الروحي وإدارة الضغوط .

ثانيا : الدراسات التي تناولت مستوى القدرة على حل المشكلات :

هدفت دراسة كيفين (Kevin,2015) إلى التعرف على مستويات الثقة في القدرة على حل
المشكلات لدى عينة من المعلمين ، تبعاً للمتغيرات الديموغرافية (الجنس ، وسنوات
الخبرة ، المرحلة العمرية) ، وتكونت عينة الدراسة من (111) معلم ، واستخدمت
الدراسة مقياس الثقة في القدرة على حل المشكلات ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى : وجود
فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أبعاد الثقة في القدرة على حل
المشكلات لصالح الإناث ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لسنوات الخبرة في
الثقة في القدرة على حل المشكلات لصالح أصحاب الخبرة الأعلى ، وعدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين معلمين المرحلة الابتدائية ومعلمين المرحلة الإعدادية ومعلمين المرحلة الثانوية في الثقة في القدرة على حل المشكلات .

كما قام (الصراوي،2014) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مستوى ممارسة مهارات الاتصال الإداري ودرجة القدرة على حل المشكلات لدى مديرات المدارس بمحافظة الإحساء ، كما سعت إلى تحديد مستوى ممارسة مديرات المدارس لمهارات الاتصال وتحديد درجة القدرة على حل المشكلات لديهن ، كما هدفت إلى التعرف على هل هناك فروق دالة إحصائية لمتغيري الدراسة وفقا (المؤهل التعليمي ، المرحلة التي يعمل بها ،سنوات الخبرة في الإدارة) ، وبلغت العينة (154) مديرة ، وتوصلت الدراسة إلى انه توجد علاقة موجبة بين مستوى مهارات الاتصال الإداري وبين مستوى القدرة على حل المشكلة لدى أفراد العينة، وانه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة مهارات الاتصال ولا في مستوى القدرة على حل المشكلة تبعا (المؤهل التعليمي ، المرحلة التي يعمل بها ، سنوات الخبرة في الإدارة) .

ولقد أجرى (غباري و محاسنه ،2013) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أنماط الأهداف وإستراتيجية حل المشكلات و التعرف على درجة استخدام طلاب الجامعة لاستراتيجيات حل المشكلة وذلك في ضوء متغيري الجنس والكلية ، وتكونت عينة الدراسة من (453) طالبا وطالبة ، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها أن أكثر الطلاب يتبنون أنماطا عدة من الأهداف و أكثرها شيوعا لدى الذكور هو الإقدام أما الإناث فأكثرها شيوعا هو التمكن و أن طلاب الجامعة يستخدمون استراتيجيات حل المشكلات وأن الذكور يستخدمونها أكثر من الإناث ، وأن هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين أنماط الأهداف وإستراتيجية حل المشكلات .

كما هدفت دراسة (الكبيسي، سلومي، 2013) إلى إيجاد العلاقة بين التفكير المزدوج وحل المشكلات لدى طلبة الجامعة وتحقيقاً لأهداف هذا البحث قام الباحث ببناء اختبار للتفكير المزدوج وتبني اختبار الكبيسي لحل المشكلات، وطُبقت الدراسة على عينة (46) طالب وطالبة جامعية تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية، موزعين بالتساوي على وفق متغيري الجنس والتخصص، وبعد معالجة البيانات إحصائياً توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها اتصاف طلبة الجامعة بالتفكير المزدوج، وتفوق الذكور على الإناث في ذلك ، وأنه يوجد هناك علاقة موجبة بين التفكير المزدوج وحل المشكلات لدى أفراد العينة.

كما هدفت دراسة (منصور، 2011) إلى التعرف على العلاقة بين درجة امتلاك مديري المدارس لمهارات الاتصال القدرة على حل المشكلات من وجهة نظر المعلمين في مديريات شمال الضفة الغربية تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي ، الجنس ، الخبرة ، التخصص) ، وقد استخدم استبانة موزعة على محورين أحدهما مهارة الاتصال والأخرى القدرة على حل المشكلات ، وقد تكونت عينة الدراسة من (465) معلماً ، وكان من أبرز نتائجها : امتلاك مديري المدارس لمستوى عالي من مهارات الاتصال كما أن لديهم قدرة عالية على حل المشكلات ، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات امتلاك مديري المدارس لمهارة الاتصال والقدرة على حل المشكلات من وجهة نظر المعلمين في مجال الاتصال مع المعلمين والطلبة وجمع المعلومات وتحليلها وتكوين البدائل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي في مجال تحديد المشكلة والمتابعة لصالح حملة البكالوريوس ، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات امتلاك مديري

المدارس لمهارة الاتصال والقدرة على حل المشكلات من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة لصالح (5 سنوات فأقل) ولقد قام رادير (Rader,2010) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وحل المشكلات الاجتماعية وتكونت عينة الدراسة من (140) طالب من طلاب المرحلة الجامعية ، واستخدمت أدوات الدراسة مقياس الذكاء العاطفي والاجتماعي ومقياس القدرة على حل المشكلات ، وأوضحت الدراسة أن الطلاب الجامعيين الذين يمتلكون مستوى عالي من الذكاء العاطفي والاجتماعي لديهم قدرات عالية على حل المشكلات ، وتوصلت نتائج الدراسة ووجود علاقة إيجابية بين الذكاء العاطفي والاجتماعي والقدرة على حل المشكلات لدى أفراد العينة.

كما هدفت دراسة (النجار، 2009) إلى استقصاء مستوى القدرة على حل المشكلة لدى أفراد العينة والتي تكونت من (75) مستجيباً منهم (50) معلماً و (25) معلمة ولقد استخدم الباحث مقياس حل المشكلات المطور وأظهرت نتائج الدراسة أن امتلاك المعلمين لمهارات حل المشكلات كانت جيدة بشكل عام، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس بين الذكور والإناث على التوجه العام لصالح الإناث وعلى المقياس كاملاً لصالح الإناث في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بث الذكور والإناث على كل من تحديد المشكلة واقتراح البدائل واتخاذ القرار والتقييم ، وعدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي على مقياس حل المشكلات .

كما أشار (نزال ، 2009) في دراسته التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين درجة ممارسة القرارات التربوية ودرجة القدرة على حل المشكلات لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر

مديرها ومديراتها، وإلى معرفة تأثير كل من متغيرات ،النوع، والمؤهل العلمي،
والخدمة في الإدارة المدرسية، وموقع المدرسة، وعدد الدورات في الإدارة، على درجة
ممارسة القرارات التربوية ودرجة القدرة على حل المشكلات ، وقد استخدم الباحث
المنهج الوصفي الارتباطي وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (188) وتوصلت
الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية بين درجة ممارسة القرارات ودرجة القدرة على حل
المشكلات ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة القدرة على حل المشكلات
لدى افراد العينة تعزى إلى المؤهل العلمي في مجالات التي تتعلق بالمعلمين، الطلبة،
المجتمع المحلي، ولصالح المؤهل الأعلى .

كما قام (قاسم ، 2009) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وحل
المشكلات لدى عينة من طلبة الجامعة تبعاً لمتغير التخصص والجنس ، قوامها
(400) طالب وطالبة من طلاب الجامعة من (8) كليات مابين الأقسام العلمية
والأدبية واستخدمت الباحثة مقياس الذكاء الاجتماعي ومقياس (Cassidy&Long)
لحل المشكلات ولقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج والتي كان من أبرزها
امتلاك أفراد العينة لدرجة عالية من الذكاء الاجتماعي ، وجود فروق ذات دلالة
إحصائية بين أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي لصالح التخصص العلمي ،
ووجود علاقة موجبة بين الذكاء الاجتماعي وحل المشكلات .

كما أشار (الزعبي ، 2014) إلى دراسة أجراها هول (Hall, 200) والتي هدفت إلى
التعرف فيما إن كان الجنس ومستوى الصف ومستوى الإبداع لها أثر في استخدام
طريقة حل المسألة ، عندما يتعاملون مع مسائل غير روتينية، وطبقت أدوات الدراسة
على (17) طالبا وطالبة من الصف السادس والسابع في أمريكا، وقد أظهرت نتائج

الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في عدد طرق الحل تعزى لمستوى الصف، بينما وجدت فروق دالة إحصائية في عدد طرق الحل تعزى للجنس في الصف السادس لصالح الإناث، بينما لم توجد فروق في الصف السابع، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد علاقة بين درجة الإبداع وعدد الحلول عند الطلبة.

كما أجرى أزغار (Izgar,2008) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين السلوك القيادي ومهارة القدرة على حل المشكلات لدى عينة من مدراء المدارس ، وقد طبقت الدراسة على عينة من المدراء بلغت (268) ، منهم (215) مديرا و(53) مديرة ، ولقد استخدم مقياس السلوك القيادي بالإضافة إلى استخدام استبانة لقياس مهارة القدرة على حل المشكلات وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج كان من أبرزها : وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير التخصص الدراسي ، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس ، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين السلوك القيادي ومهارة القدرة على حل المشكلة .

ولقد هدفت دراسة (حمودة و عطية ، 2006) إلى التعرف على درجة اهتمام المعلمين بأسلوب حل المشكلات ورأي الطلبة في ذلك ، تبعا لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من معلمي وطلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس التابعة لوكالة الغوث في الأردن ، وتكونت عينة الدراسة من (152) معلم ومعلمة و (490) طالبا وطالبة وتوصلت الدراسة الى العديد من النتائج كان من أهمها :امتلاك المعلمين لدرجة عالية من أسلوب حل المشكلات والقدرة على ذلك ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين تبعا لمتغير المؤهل العلمي مابين مؤهل البكالوريوس والماجستير

وما بين الدبلوم والباكالوريوس ، ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الماجستير والدبلوم ، ولا يوجد فروق تبعاً للخبرة .

• تعقيب على الدراسات السابقة :

❖ لم يتح للباحثة الحصول على دراسات محلية أو عربية أو أجنبية تستهدف بشكل رئيسي دراسة مستوى القدرة على حل المشكلات لدى عينة المرشدات الطالبات سوى وهو ما يميز الدراسة الحالية ويؤكد الحاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات في الموضوع الحالي .

❖ تنوعت المتغيرات في الدراسات التي أوردتها الباحثة في القدرة على حل المشكلات ما بين القدرة على حل المشكلات فمنها ما كان يهدف الى التعرف على العلاقة بين مستوى ممارس مهارات الاتصال الإداري ودرجة القدرة على المشكلات كدراسة (الصراوي ،2014)، ودراسة (نزال، 2009) التي كانت تدرس العلاقة بين درجة ممارسة القرارات التربوية ودرجة القدرة على حل المشكلات ، والعلاقة بين التفكير المزدوج وحل المشكلات كدراسة (الكبيسي ،سلومي ،2013) ، و العلاقة بين درجة امتلاك مديري المدارس لمهارات الاتصال والقدرة على حل المشكلات من وجهة نظر المعلمين كدراسة (منصور، 2011) والعلاقة بين الذكاء العاطفي والاجتماعي وحل المشكلات الاجتماعية كدراسة رادير (Rader,2010) والعلاقة بين السلوك القيادي ومهارة القدرة على حل المشكلات كدراسة أزغار (Izgar,2008).

❖ تنوعت البيئات التي أجريت فيها الدراسات العربية ، ما بين المملكة العربية السعودية والعراق و فلسطين (في شمال الضفة الغربية) والأردن .

❖ تشابهت معظم الدراسة في تناولها لعينة الراشدين حيث كانت دراسة (النجار، 2009) ودراسة (منصور، 2011) ودراسة (حمودة و عطية ، 2006) ودراسة كيفين (Kevin, 2015) حيث كانت من المعلمين ، ودراسة (نزال، 2009) ودراسة (الصرعاوي، 2014) ودراسة أزغار (Izgar, 2008) من مدراء المدارس ، بينما اختلفت دراسة (غباري ومحاسنة، 2013) ودراسة (الكبيسي، سلومي، 2013) ودراسة (Rader, 2010) و دراسة (Hall, 2009) ودراسة (قاسم ، 2009) حيث كانت من طلاب الجامعة.

❖ اتفقت نتائج معظم الدراسات السابقة على وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين القدرة على حل المشكلات وبين متغيراتها ، كدراسة (نزال، 2009) ، ودراسة (الصرعاوي، 2014) ودراسة (Murphy, 2015)، ودراسة (الكبيسي ، سلومي، 2013) ودراسة أزغار (Izgar, 2008).

ثالثا : تعليق عام على الدراسات السابقة:

من خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة تبين لها ما يلي:

❖ تميزت الدراسة الحالية في التعرف على العلاقة بين الذكاء الروحي والقدرة على حل المشكلات والتي لم يتم التطرق إليها (حسب علم الباحثة) من قبل الدراسات السابقة.

❖ لم يتح للباحثة الحصول على دراسات محلية أو عربية أو أجنبية تتفق مع أحد متغيرات الدراسة الحالية في نفس العينة وهو ما يميز الدراسة الحالية ويؤكد الحاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات في الموضوع الحالي .

❖ اهتمت الدراسات السابقة بربط الذكاء الروحي بمتغيرات أخرى ومنها الاحتراق النفسي

وجودة الحياة وبكفاءة المعلم والسعادة النفسية والذكاء الاجتماعي ، وربط مستوى

القدرة على حل المشكلات بممارسة القرارات التربوية ومهارات الاتصال الإداري.

❖ اتبعت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية

كدراسة (محمود، 2012)، ودراسة بنديكت (Benedict-Montgomery, 2014)، ودراسة

(اسماعيل، 2012) ودراسة (حمودة و عطية ، 2006)، بينما تختلف مع

دراسة جاييسك (Gieseke, 2014) التي استخدمت المنهج المسحي ودراسة

كرايتون (Crichton, 2008) حيث استخدمت دراسة الحالة .

❖ اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في بيئة العينة حيث كانت في

المملكة العربية السعودية كدراسة (محمود ، 2012)، ودراسة (النجار ، 2009)

وتختلف مع معظم الدراسات الأخرى كدراسة (الكبيسي، سلومي ، 2013) في

العراق، ودراسة (عبد الخالق، 2013) في مصر ودراسة (حمودة و عطية ، 2006

(في الأردن .

رابعا : فروض الدراسة :

بعد تحديد مشكلة الدراسة وأهدافها والاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات

الدراسة الحالية تم صياغة فروض الدراسة على النحو التالي :

❖ توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الروحي بأبعاده ومستوى القدرة

على حل المشكلات بأبعاده لدى عينة من المرشدات الطالبات بمحافظه الرس .

❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكاء الروحي بأبعاده لدى

عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل الدراسي (دبلوم ، بكالوريوس ، ماجستير).

❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكاء الروحي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير (التخصص الدراسي) .

❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكاء الروحي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات ، 6-10 سنوات ، 11سنة فأكثر) .

❖ توجد فروق بين متوسطات درجات مستوى القدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل الدراسي (دبلوم ، بكالوريوس ، ماجستير).

❖ توجد فروق بين متوسطات درجات مستوى القدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير (التخصص الدراسي).

❖ توجد فروق بين متوسطات درجات مستوى القدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات ، 6-10سنوات ، 11سنة فأكثر).

بعد أن عرضت الباحثة في هذا الفصل الدراسات السابقة التي تم الإطلاع عليها العربية منها والأجنبية والتي لها صلة بموضوع الدراسة ، وبعد كتابة فروض الدراسة ، سوف يتم التطرق في الفصل التالي إلى منهج الدراسة الذي تم إتباعه فيها والعينة والأدوات التي تم استخدامها في تطبيق الدراسة وكذلك إجراءات التطبيق والمعالجة الإحصائية والأساليب المستخدمة .

الفصل الرابع

منهج الدراسة وإجراءاتها

أولاً : منهج الدراسة

ثانياً : عينة الدراسة

ثالثاً : أدوات الدراسة

رابعاً : إجراءات الدراسة

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة

الفصل الرابع

منهج الدراسة وإجراءاتها

بعد أن عرضت الباحثة في الفصل السابق عدداً من الدراسات العربية والأجنبية التي تتعلق بموضوع الدراسة الحالية ، سيتم في هذا الفصل عرضاً لمنهج الدراسة الذي تم إتباعه ، وكذلك تحديداً لعينة الدراسة التي تم تطبيق الدراسة عليها ، ثم عرض للأدوات المستخدمة في الدراسة والإجراءات للتحقق من صدقها وثباتها ، وأساليب المعالجة الإحصائية التي تمت في التحليل الإحصائي .

أولاً : منهج الدراسة :

انطلاقاً من طبيعة الدراسة والبيانات المراد الحصول عليها و للتحقق من فروض الدراسة إستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الإرتباطي المقارن ، و قد تم اختيار هذا المنهج للتعرف على العلاقة بين الذكاء الروحي ومستوى القدرة على حل المشكلات والتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكاء الروحي ومتوسطات درجات مستوى القدرة على حل المشكلات وفقاً لمتغيرات (مستوى التأهيل ، التخصص الدراسي ، سنوات الخبرة) ، ولدى عينة من المرشحات الطالبات بمحافظة الرس .

ثانياً : عينة الدراسة :

تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من المرشحات الطالبات في المدارس من كافة المراحل التعليمية من ابتدائية ومتوسطة وثانوية من جميع أنحاء محافظة الرس وقراها و يبلغ عددها (74) مرشدة طلابية ، وتم حساب التكرارات والنسبة المئوية لمتغيرات

الدراسة والجدول رقم (1) يوضح خصائص عينة الدراسة :

جدول رقم (1)

خصائص عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية محل الدراسة

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
مستوى التأهيل	دبلوم	28	37.8
	بكالوريوس	43	58.1
	ماجستير	3	4.1
سنوات الخبرة	اقل من 5 سنوات	20	27.0
	من 6-10 سنوات	17	23.0
	11 سنة فأكثر	37	50.0
التخصص الدراسي	دراسات إسلامية	27	36.5
	تربية خاصة	2	2.7
	اقتصاد منزلي	17	23.0
	تربية فنية	6	8.1
	تقنية معلومات وحاسب آلي	2	2.7
	تخصصات علمية	16	21.6
	إنجليزي	4	5.4

ثالثاً : أدوات الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بالإطلاع على عدة مقاييس لقياس الذكاء الروحي وأخرى لقياس مستوى القدرة على حل المشكلات وبناء على ذلك تم اختيار مقاييسين وهما:

مقياس الذكاء الروحي الذي أعده كل من دراير و أمرام Dryer&Amram (2007) والذي قام بتقنيه على البيئة السعودية سليمان الشاوي (2012) وفيما يلي عرض لأداتي الدراسة :

1- مقياس الذكاء الروحي (الشاوي ، 2012) :

هو مقياس مقنن على البيئة السعودية تعريف وتقنين الدكتور سليمان الشاوي (2012) والمقياس الأصلي هو مقياس يقيس مستوى الذكاء الروحي المتكامل لدى الفرد ، والذي أعدته " أمرام ودرابر " Dryer&Amram (2007) ، و يقيس المقياس مستوى ما لدى الفرد من ذكاء روحي على اعتبار أنه قدرة تتكون من عدة قدرات فرعية ، ويتكون المقياس من (22) قدرة فرعية ، موزعة على خمسة أنواع من القدرات تتضمن :

❖ **البعد الأول : الوعي ويتكون من عاملين هما :**

عامل اليقظة ، ويشتمل على (7) عبارات وهي : (19-26-31-36-37-38-41) ، عامل التوفيق ويتكون من (3) عبارات وهي (9-56-58).

❖ **البعد الثاني : النعمة ويتكون من أربعة عوامل وهي :**

عامل الجمال ويشتمل على (4) عبارات وهي (1، 17، 34، 49) ، عامل الامتثال ويشتمل (5) عبارات (53، 62، 63، 64 ، 65)، عامل الالتزام ويشتمل على (4) عبارات وهي (21، 30، 32 ، 33) ، عامل الاستمتاع ويشتمل على (3) عبارات هي (6، 14، 39) .

❖ **البعد الثالث : المعنى ويتكون من عاملين هما :**

عامل الغرض ويشتمل على (3) عبارات وهي (4، 12، 28) ، عامل الخدمة ويشتمل على (3) عبارات وهي (57 ، 59 ، 60).

❖ **البعد الرابع : التفوق ويتكون من أربعة عوامل وهي :**

عامل علو الذات ويشتمل على (7) عبارات وهي (8، 24، 25، 27، 35، 40، 43)،

عامل الكمال ويشتمل على (5) عبارات وهي (45، 48، 50، 51، 52)، عامل الممارسة ويشتمل على (4) عبارات وهي (13، 20، 44، 46)، عامل الترابطية ويشتمل على (3) عبارات هي (7، 10، 29).

❖ البعد الخامس : الحقيقة ويتكون من خمسة عوامل وهي :

عامل الرزانة ويشتمل على (5) عبارات وهي (16، 23، 47، 54، 55)، عامل أسلوب التعامل ويشتمل على (3) عبارات وهي (11، 18، 42)، عامل الثقة ويشتمل على (3) عبارات وهي (2، 3، 5) عامل فهم الذات ويشتمل على (3) عبارات وهي (66، 67، 68)، عامل حضور الذهن ويشتمل على (3) عبارات وهي (15، 22، 61).

ويحتوي المقياس بعد التقنين على (68) فقره مقسمه على الخمسة أبعاد السابقة ، يتبع كل بند ست استجابات (لا يحدث أبدا ، يحدث نادرا جدا ، يحدث نادرا إلى حد ما ، يحدث كثيرا إلى حد ما - يحدث كثيرا جدا - يحدث دائما) .

• مفتاح التصحيح :

تصحح الإجابات برصد درجة واحدة للاستجابة لا يحدث أبدا ، ودرجتين للاستجابة يحدث نادرا جدا ، وثلاثة درجات للاستجابة يحدث نادرا إلى حد ما ، وأربعة درجات للاستجابة يحدث كثيرا إلى حد ما ، وخمس درجات للاستجابة يحدث كثيرا جدا ،

وست درجات للإستجابة يحدث دائما ، وتصبح الدرجة الدنيا للمقياس (68) ، والدرجة العليا (408).

• صدق المقياس :

قام (الشاوي ، 2012) بالتأكد من صدق المقياس من خلال عرضه على عدد من المحكمين من المختصين بعلم النفس ، وقد استفاد الباحث من آراء المحكمين بشكل كبير في تعديل صياغة بعض العبارات وتعديل مسمى بعض القدرات الفرعية للذكاء الروحي حتى تتناسب مع البيئة العربية ، كذلك استخدم صدق الاتساق الداخلي لعبارات المقياس والتحليل العاملي لجميع أبعاد المقياس وتم تعديل ما يلزم .

• ثبات المقياس :

لقد استخدم الباحث عدة طرق في دراسة ثبات المقياس وهي :طريقة الفاكرونباخ حيث بلغ معامل الثبات (0.943)، وطريقة التجزئة النصفية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين النصفين (0.745)، وباستخدام طريقة سييرمان - براون بلغت (0.854)، وباستخدام طريقة جتمان فقد بلغت (0.849) وبذلك فإن المقياس الحالي يعتبر مقياسا مناسباً لقياس الذكاء الروحي في البيئة السعودية .

• التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس :

للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية تم تطبيقه على عينة مكونة من (74) مرشدة طلابية وتم التحقق من الصدق والثبات كما يلي :

❖ صدق المقياس :

تم التأكد من صدق مقياس الذكاء الروحي للبحث الحالي وذلك عن طريق الاتساق الداخلي وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي

تتتمي له وحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد مع الدرجة الكلية للمقياس

والجداول التالية توضح ذلك :

جدول رقم (2)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له

الأبعاد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
الوعي	19	**0.33	31	**0.39	37	**0.46	41	**0.45	56	**0.45
	26	**0.33	36	**0.50	38	**0.53	9	**0.53	58	**0.56
النعمة	1	**0.37	53	**0.41	46	**0.45	33	**0.46		
	17	**0.41	13	**0.51	21	**0.45	6	**0.57		

		**0.55	14	**0.50	30	**0.58	29	**0.54	34	
		**0.69	39	**0.43	32	**0.41	44	**0.43	49	
				**0.58	59	**0.44	28	**0.40	4	المعنى
				**0.55	60	**0.50	57	**0.70	12	
**0.48	7	**0.45	62	**0.55	48	**0.43	35	**0.62	8	التفوق
**0.53	10	**0.48	66	**0.59	50	**0.51	40	**0.47	24	
**0.54	63	**0.71	64	**0.54	51	**0.62	43	**0.49	25	
		**0.58	65	**0.49	52	**0.64	45	**0.56	27	
**0.47	61	**0.47	67	**0.45	2	**0.74	55	**0.48	16	الحقيقة
		**0.43	68	**0.50	3	**0.57	11	**0.33	23	
		**0.51	15	**0.40	5	**0.44	18	**0.56	47	
		**0.51	22	**0.54	20	**0.53	42	**0.36	54	

****معامل الارتباط له دلالة إحصائية عند مستوى 0.01.**

من الجدول السابق يتضح أن جميع معاملات الارتباط لها دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.33 - 0.56) لعبارات البعد الأول وتراوحت بين (0.37 - 0.69) لعبارات البعد الثاني ، وتراوحت بين (0.40 - 0.70) لعبارات البعد الثالث وتراوحت بين (0.43 - 0.71) لعبارات البعد الرابع كما تراوحت معاملات الارتباط بين (0.33 - 0.74) لعبارات البعد الخامس وتشير هذه المعاملات إلى توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لجميع أبعاد مقياس الذكاء الروحي . :

جدول رقم (3)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط
الوعي	**0.61

0.81**	النعمة
0.82**	المعنى
0.81**	التفوق
0.63*8	الحقيقة

**معامل الارتباط له دلالة إحصائية عند مستوى 0.01.

من الجدول السابق يتضح أن معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الروحي تراوحت (0.61- 0.82) ، وأن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ولها دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الروحي.

• ثبات مقياس الذكاء الروحي :

تم التأكد من ثبات مقياس الذكاء الروحي من خلال حساب ثبات الاتساق الداخلي للعبارات باستخدام معامل ألفا كرونباخ ، وتبين النتائج من خلال الجدول التالي :

جدول رقم (4)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الذكاء الروحي

الأبعاد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
		معامل جتمان	

0.55	0.58	10	الوعي
0.68	0.69	16	النعمة
0.54	0.56	6	المعنى
0.76	0.80	19	التفوق
0.75	0.77	17	الحقيقة
0.79	0.85	68	الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الروحي

من الجدول السابق يتضح أن قيم معاملات الثابت لأبعاد مقياس الذكاء الروحي باستخدام معامل الفا كرونباخ تراوحت ما بين (0.58-0.85) ، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمقياس الذكاء الروحي (0.85) ، كما أظهرت نتائج التحليل ان معاملات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية تراوحت بين (0.54-0.76) كما بلغ معامل الثبات الإجمالي (0.79) ، وهي قيم عالية تشير إلى أن أبعاد مقياس الذكاء الروحي الخمسة تتمتع بالثبات اللازم لعملية التحليل الإحصائي .

وبذلك تكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات المقياس في صورته النهائية ، وأن أداة الدراسة قد أوفت بالشروط السكومترية للاختبار الجيد .

2- مقياس مستوى القدرة على حل المشكلات من إعداد الدكتور حسين عبد المجيد

النجار (2009) :

• التعريف بالمقياس :

هو مقياس أعده الدكتور حسين عبدا لمجيد النجار (2009) يحتوي على خمسة أبعاد

هي :

تم تصميم مقياس حل المشكلات اعتماداً على دراسة (حميدي، 1998) والمستند إلى نموذج (Heppner) ، وقد تألف المقياس في صورته الأصلية من (40) فقره ، ويتكون المقياس في صورته الأصلية من خمسة أبعاد هي :

❖ التوجه العام و تقيسه الفقرات : 1-6-11-19-21-26-31-36 .

❖ تحديد المشكلة و تقيسه الفقرات : 2-7-12-17-22-27-32-37 .

❖ اقتراح البدائل و تقيسه الفقرات : 3-8-13-18-23-28-33-38 .

❖ اتخاذ القرار و تقيسه الفقرات: 4-9-14-19-24-29-34-39 .

❖ التقييم و تقيسه الفقرات: 5-10-15-20-25-30-35-40 .

وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (40- 160) و كل درجة فرعية ما بين (8-32) .

• مفتاح التصحيح :

تتمثل طريقة التصحيح بإحتساب درجة على الإستجابة لا تنطبق أبداً ، ودرجتين على الإستجابة تنطبق بدرجة بسيطة ، وثلاث درجات للإستجابة تنطبق بدرجة متوسطة ، وأربع درجات للإستجابة تنطبق بدرجة كبيرة ، علماً بأن الفقرات السالبة على المقياس : 5، 8، 9، 10، 13، 14، 16، 18، 21، 24، 26، 27، 30، 31، 32، 35، 36، 37، 38، 40 ، علماً بأنه من (40- 80) يعد مؤشر على نقص في مهارة حل المشكلات و (80فما فوق) يعد كفاءة في حل المشكلات .

• صدق المقياس :

للتحقق من وضوح الفقرات ومدى ملائمتها للبيئة السعودية تم عرض المقياس على سبعة محكمين وفي ضوء نتائج التحكيم تمت مراجعة الصورة الأولية من المقياس وإجراء بعض

التعديلات لبعض الفقرات ومقروئيتها وملائمتها للغرض الذي أعدت له ، ثم أجريت بعض

التعديلات اللازمة بناء على التغذية الراجعة التي تم الحصول عليها من قبل المحكمين ، وقد حافظ المقياس على عدد فقراته المكونة من (40) فقرة موزعة على الأبعاد الخمسة .

• ثبات المقياس :

لقد استخرج معد المقياس معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا حيث بلغ معامل الثبات الكلي للأبعاد (0,88) وهو معامل ثبات مقبول لغايات البحث العلمي.

• التحقق من الخصائص السيكمترية للمقياس ::

للتحقق من الخصائص السيكمترية للمقياس في الدراسة الحالية تم تطبيقه على عينة مكونة من (74) مرشدة طلابية وتم التحقق من الصدق والثبات كما يلي :

❖ صدق المقياس :

تم التأكد من صدق مقياس مستوى القدرة على حل المشكلات للبحث الحالي وذلك عن طريق الاتساق الداخلي وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة

والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له وحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد

مع الدرجة الكلية

للمقياس والجداول التالية توضح ذلك :

جدول رقم (5)

معاملات الارتباط بين درجة فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له

الأبعاد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
التوجه العام	1	**0.71	11	**0.71	21	**0.57	31	**0.66
	6	**0.56	16	**0.53	26	**0.40	36	**0.60
تحديد المشكلة	2	**0.31	12	**0.35	22	**0.32	32	**0.61
	7	**0.39	17	**0.41	27	**0.50	37	**0.51
اقتراح البدائل	3	**0.70	13	**0.68	23	**0.46	33	**0.31
	8	**0.56	18	**0.66	28	**0.75	38	**0.44
اتخاذ القرار	4	**0.45	14	**0.36	24	**0.54	34	**0.43
	9	**0.50	19	**0.45	29	**0.55	39	**0.44
التقييم	5	**0.49	15	**0.56	25	**0.56	35	**0.41
	10	**0.64	20	**0.53	30	**0.55	40	**0.65

**معامل الارتباط له دلالة إحصائية عند مستوى 0.01.

من الجدول السابق يتضح أن جميع معاملات الارتباط لها دلالة إحصائية عند

مستوى 0,01 ، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.40 - 0.71) لعبارات البعد

الأول وتراوحت بين (0.31 - 0.61) لعبارات البعد الثاني ، وتراوحت بين (0.31 -

0.75) لعبارات البعد الثالث وتراوحت بين (0.36 - 0.55) لعبارات البعد الرابع كما

تراوحت معاملات الارتباط بين (0.41 - 0.65) لعبارات البعد الخامس وتشير هذه

المعاملات إلى توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لجميع أبعاد مقياس القدرة على حل المشكلات

جدول رقم (6)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط
التوجيه العام	0.75**
تحديد المشكلة	0.78**
اقتراح البدائل	0.85**
اتخاذ القرار	0.65**
التقييم	0.81**

**معامل الارتباط له دلالة إحصائية عند مستوى 0.01.

من الجدول السابق يتضح أن معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس القدرة على حل المشكلات تراوحت (0.65 - 0.85) وأن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ولها دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لمقياس مستوى القدرة على حل المشكلات.

❖ ثبات المقياس :

تم التأكد من ثبات مقياس مستوى القدرة على حل المشكلات من خلال حساب ثبات الاتساق الداخلي للعبارات باستخدام معامل ألفا كرونباخ ، كما تتبين النتائج بالجدول التالي :

جدول رقم (7)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس القدرة على حل المشكلات

الأبعاد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
		معامل جتمان	
التوجيه العام	8	0.65	0.62
تحديد المشكلة	8	0.68	0.65
اقتراح البدائل	8	0,71	0.69
اتخاذ القرار	8	0.73	0.70
التقييم	8	0.72	0.71
الدرجة الكلية لمقياس القدرة على حل المشكلات	40	0.78	0.72

من الجدول السابق اتضح أن قيم معاملات الثابت لأبعاد مقياس القدرة على حل المشكلات باستخدام معامل ألفا كرونباخ تراوحت ما بين (0.65- 0.72) ، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمقياس القدرة على حل المشكلات (0.78) ، كما أظهرت نتائج التحليل أن معاملات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية تراوحت بين (0.62- 0.71) ، كما بلغ معامل الثبات الإجمالي (0.72) ، وهي قيم عالية تشير

إلى أن أبعاد مقياس القدرة على حل المشكلات الخمسة تتمتع بالثبات اللازم لعملية التحليل الإحصائي وبذلك تكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات المقياس في صورته النهائية ، وأن أداة الدراسة قد أوفت بالشروط السكومترية للاختبار الجيد .

رابعاً : إجراءات الدراسة :

قامت الباحثة بالإجراءات التالية :

❖ البحث في الأدبيات والإطلاع الواسع على الدراسات السابقة في مجال الدراسة حتى تتمكن من تحديد موضوع البحث .

❖ تحديد مشكلة الدراسة التي تمثلت بسؤال رئيس تفرعت منه عدة تساؤلات .

❖ الاطلاع على بعض الدراسات والأبحاث التي تناولت الذكاء الروحي وأخرى تناولت مستوى القدرة على حل المشكلات حتى يتسنى للباحثة الوقوف على أرضيه صلبة تنطلق منها في مشروع البحث .

❖ اختيار المقاييس المناسبة لعينة الدراسة، وهي مقياس الذكاء الروحي (الشاوي ، 2012) ، ومقياس مستوى القدرة على حل المشكلات (النجار ، 2009) والتأكد من الصدق والثبات، والتأكد من وضوح التعليمات وتوفير مفتاح التصحيح .

❖ إعداد خطة الدراسة .

❖ تحديد أفراد العينة وهن المرشدات الطالبات بمحافظة الرس ، من داخل المحافظة وقراها.

❖ الحصول على خطاب تسهيل المهمة من جامعة الملك عبد العزيز وتوجيهه للجهة المعنية وهي مديرة قسم الإرشاد الطلابي بمحافظة الرس .

❖ البحث في المادة النظرية لمتغيرات الدراسة .

❖ تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة (وهن المرشدات الطالبات في محافظة الرس)

خلال الفصل الدراسي الثاني لعام 1437 هـ.

❖ تصحيح الاستمارات حسب طريقة التصحيح الواردة في كل مقياس، ومن ثم تفرغ

البيانات الرقمية وإدخالها الحاسب الآلي لأجراء المعالجة الإحصائية من خلال برنامج

.spss

❖ تحليل النتائج بإستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

❖ تفسير النتائج وربطها بنتائج الدراسات السابقة .

❖ كتابة التوصيات والمقترحات بناء على نتائج الدراسة الحالية .

خامساً : الأساليب الإحصائية المستخدمة :

للإجابة على أسئلة الدراسة تم معالجة البيانات باستخدام العديد من الأساليب الإحصائية

باستخدام برنامج SPSS وذلك بعد أن تمت عملية جمع البيانات وفرزها وهذه الأساليب

هي:

❖ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمعرفة مستوى الذكاء

الروحي والقدرة على حل المشكلات .

❖ معامل ارتباط بيرسون لمعرفة ما إذا كان هناك علاقة بين الذكاء الروحي ومستوى

القدرة على حل المشكلات لدى أفراد العينة .

❖ إختبار كروسكال والس للتعرف على الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة

على مقياس الذكاء الروحي والقدرة على حل المشكلات تبعاً لمتغيرات (التأهيل

الدراسي- سنوات الخبرة - التخصص الدراسي) .

تم في هذا الفصل إستعراض منهج الدراسة المستخدم وهو المنهج الوصفي الإرتباطي المقارن ، وتحديد عينة الدراسة التي ستطبق عليها الدراسة ، واختيار أدوات الدراسة وهي مقياس الذكاء الروحي (الشاوي ، 2012) ومقياس مستوى القدرة على حل المشكلات (النجار ، 2009) ، وتم التأكد من صدقهما وثباتهما ، كما حددت الباحثة الإجراءات التي قامت بها أثناء إعداد الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة لتفريغ أدوات الدراسة بعد جمعها وتحليل البيانات .

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً : نتائج الدراسة وتفسيرها

ثانياً : ملخص نتائج الدراسة

ثالثاً : توصيات الدراسة

رابعاً : الدراسات المقترحة

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

في ضوء أهداف الدراسة وفروضها ، والإجراءات المستخدمة للتأكد من صحة تلك الفروض وتطبيق أداة الدراسة على العينة المختارة ، ومعالجة البيانات ، سيتم في هذا الفصل عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها وربط تلك النتائج بالأدب النظري والدراسات السابقة والنظريات المفسرة لكل من الذكاء الروحي ومستوى القدرة على حل المشكلات .

أولاً : نتائج الدراسة وتفسيرها :

سيتم فيما يلي استعراض لنتائج الدراسة ومناقشة أسئلتها وفروضها على النحو التالي :

- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه : " ما أكثر أبعاد الذكاء الروحي انتشاراً لدى عينة الدراسة ؟ "

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام كل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الروحي وترتيب الأبعاد تنازلياً حسب قيمة المتوسط الحسابي ، وكانت النتائج كالتالي :

جدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الذكاء الروحي **والمرتبة تنازلياً**

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الذكاء الروحي
التفوق	4.54	0.56	1	مرتفع
النعمة	4.53	0.36	2	مرتفع
المعنى	4.52	0.64	3	مرتفع
الحقيقة	3.86	0.39	4	متوسط
الوعي	3.74	0.58	5	متوسط
الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الروحي	4.24	0.37	6	متوسط

وللحكم على مستوى الذكاء الروحي تم تطبيق المعيار التالي :

حينما تتراوح قيمة المتوسط الحسابي بين (1- إلى اقل من 1.83) فانه علامة على أنه لا يوجد ذكاء روحي، أما إذا وقعت قيمة المتوسط الحسابي بين (1.83- إلى اقل من 2.66) فإن مستوى الذكاء الروحي يكون منخفض جدا ، وإذا وقعت قيمة المتوسط الحسابي بين (2.66- إلى اقل من 3.49) فان مستوى الذكاء الروحي يكون منخفضاً ، أما إذا وقعت قيمة المتوسط الحسابي بين (3.49- إلى اقل من 4.32) فان مستوى الذكاء الروحي يكون متوسطاً ، وعندما تتراوح قيمة المتوسط الحسابي بين (4.32- إلى اقل من 5.15) فإن مستوى الذكاء الروحي يكون مرتفعاً ، وعند وقوع قيمة المتوسط الحسابي بين (5.15- إلى 6) فان مستوى الذكاء الروحي يكون مرتفعاً جداً .

من الجدول السابق يتضح أن مستوى الذكاء الروحي لدى المرشدات الطالبات في محافظة الرس كانت بمستوى متوسط حيث بلغ المتوسط العام للذكاء الروحي (4.24) ، كما جاء في الترتيب الأول من حيث مستوى الذكاء الروحي البعد الخاص بالتفوق بمتوسط حسابي بلغ (4.54) ومستوى مرتفع لهذا البعد ، بينما جاء في الترتيب الثاني جاء البعد الخاص " بالنعمة " بمتوسط حسابي بلغ (4.53) وبمستوى مرتفع من الذكاء الروحي وفي الترتيب الثالث جاء البعد الخاص ب" المعنى " بمتوسط حسابي بلغ (4.52) ومستوى مرتفع من الذكاء الروحي بينما جاء البعد الخاص ب" الحقيقة " بمتوسط حسابي بلغ (3.86) ومستوى ذكاء روحي متوسط وفي الترتيب الأخير جاء البعد الخاص " الوعي " بمتوسط حسابي بلغ (3.74) ومستوى ذكاء روحي متوسط .

وتفسر الباحثة كون البعد الخاص بالتفوق جاء في الترتيب الأول من حيث مستوى الذكاء الروحي وذلك بمتوسط حسابي بلغ (4.54) حيث يعد مستوى مرتفع لهذا البعد وذلك لكونه

من المهارات الأساسية والتي يفترض أن تتحلى بها المرشدة الطلابية كأمر أساسي من أخلاقيات المهنة ، حيث أنه من أساسيات أخلاقيات مهنة الإرشاد أن يتجاوز الفرد الذات الأنانية وصولاً إلى الكمال ورعاية العلاقات مع المجتمع والتمتع بالمحبة والرحمة والاحترام وهذا هو نفسه ما يعنيه بعد (التفوق) في الذكاء الروحي ، ويمكن إرجاع هذه النتيجة كذلك إلى ما يقتضيه الدين الإسلامي من التحلي بالأخلاق الفاضلة والتي منها ما يعنيه هذا البعد، ويتفق مع ذلك ما ذكره (أبو عباة ونيازي ، 2001) أنه من أولى خصائص المرشد التي يجب أن يتحلى بها أن يكون لديه التزام بمبادئ الشرع الكريم تسمح له بالتحلي بصفات أخلاقية سوية والتحكم في نزعاته وأهوائه الخاصة ، حيث أن مهنة الإرشاد تتطلب من المرشد أن يضع نفسه داخل هذا العمل وأن يكون مستعداً للعطاء وتجاوز الأنانية الذاتية دون ملل أو ضجر أو يأس.

وتفسر الباحثة نتيجة البعد الخاص " بالوعي " في الترتيب الأخير وذلك بمتوسط حسابي بلغ (3.74) ومستوى ذكاء روحي متوسط لكونه ليس من السهل لأي شخص أن يمتلك هذه المهارة بدرجة عالية ، فالوعي بأنفسنا وبوجهات نظر الآخرين والقدرة على التوفيق بينها ، ومقدرة الفرد أن يقيد تفكيره الذاتي (وهي ما يعنيه هذا البعد) ، جميعها أمور ليست من السهولة أن يمتلكها الشخص ما لم يخضع للتدريب وزيادة الإطلاع ، ومما يؤكد ذلك ما أشار إليه (الشناوي ، 1996) أنه من المهارات التي يجب على المرشد أن يسعى لاكتسابها بدرجة عالية هي مهارة الوعي بالنفس وأن يكون لدى المرشد وعي

بذاته ودوافعه وحاجاته وعدم إسقاطها على مسار العمل الإرشادي ، حيث تعد هذه هي الخطوة الأولى لفهم وإدراك ومعرفة النفس ، وتتفق نظرية ستيرنبرغ مع ذلك حيث ترى أن الذكاء هو عبارة عن مجموعة من مهارات التعليم والتفكير التي يستخدمها الفرد في التعامل مع المواقف التي يمر بها ، ومدى توفر مهارة الاستبصار لديه ومقدار ما يمتلكه الفرد من هذه المهارة ، فلقد وضح (هلال ، 2011) ما ذكره جاردنر عن الذكاء الروحي وكيف أنه يعتمد على فهم ووعي الإنسان بنفسه وبالعالم الذي يعيش فيه ، فبسبب اختلاف مقدار ما لدى الفرد من هذه المهارات في التعليم والتفكير والاستبصار ووعي الفرد بذاته وقدراته العقلية والظروف البيئية التي مر بها جميعها كانت أسباب بنظر الباحثة لتفاوت نسب أبعاد الذكاء الروحي لدى أفراد العينة .

■ النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصه : "ما مستوى القدرة على حل المشكلات

لدى عينة الدراسة ؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام كل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد مقياس مستوى القدرة على حل المشكلات وترتيب الأبعاد تنازلياً حسب قيمة المتوسط الحسابي لإستجابات أفراد عينة الدراسة من المرشحات الطالبات بمحاضرة الرس ، وذلك بعد تصحيح مقياس مستوى القدرة على حل المشكلات وفقاً للطريقة التي أعدها صاحب المقياس ، وكما هو موضح في الجدول رقم (9) وكانت النتائج كالتالي :

جدول رقم (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس مستوى القدرة على حل المشكلات

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى القدرة على حل المشكلات
اتخاذ القرار	3.05	0.35	1	متوسطة
اقتراح البدائل	2.82	0.37	2	متوسطة
تحديد المشكلة	2.75	0.36	3	متوسطة
التقييم	2.69	0.43	4	متوسطة
التوجيه العام	2.58	0.38	5	متوسطة
الدرجة الكلية لمقياس القدرة على حل المشكلات	2.79	0.28	—	متوسطة

وللحكم على مستوى القدرة على حل المشكلات تم تطبيق المعيار التالي :

حينما يقع قيمة المتوسط الحسابي بين (1- إلى أقل من 1.75) فإن القدرة على حل المشكلات منخفضة جدا ، أما إذا وقعت قيمة المتوسط الحسابي بين (1.75- إلى أقل من 2.50) فإن القدرة على حل المشكلات تكون منخفضة ، وحينما تقع قيمة المتوسط الحسابي بين (2.50- إلى أقل من 3.25) فإن القدرة على حل المشكلات تكون متوسطة ، أما حينما تقع قيمة المتوسط الحسابي بين (3.25- 4) فإن القدرة على حل المشكلات تكون كبيرة .

إذاً من الجدول السابق يتضح أن مستوى القدرة على حل المشكلات لدى المرشحات الطالبات في مدينة الرس كانت متوسطة حيث بلغ المتوسط العام لمستوى القدرة على حل المشكلات (2.79) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.58- 3.03) وجميعها بمستوى متوسط من القدرة على حل المشكلات ، حيث جاء في الترتيب الأول

من حيث ترتيب الأبعاد البعد الخاص باتخاذ القرار بمتوسط (3.03) ، وفي الترتيب الثاني جاء البعد الخاص باقتراح البدائل ومتوسط حسابي بلغ (2.82) ، وفي الترتيب الثالث جاء البعد بتحديد المشكلة بمتوسط حسابي بلغ (2.75) ، أما في الترتيب الرابع فقد جاء البعد الخاص بالتقييم بمتوسط حسابي بلغ (2.69) ، وفي الترتيب الأخير جاء البعد الخاص بالتوجيه العام بمتوسط حسابي بلغ (2.58) .

وترى الباحثة أن سبب حصول أفراد العينة على مستوى متوسط في القدرة على حل المشكلات لكون طبيعة حل المشكلة وكونها عملية معقدة تحتاج إلى مهارة عالية، وذلك يتفق إلى ما أشار إليه ميكلام وودسايد (maclam et woodside، 1994) حيث عرف القدرة على حل المشكلات بأنها عملية عقلية معقدة تحدث على مراحل وتحتوي على فهم المشكلة، وضع الخطة، ثم فحص وتقويم الحلول التي توصل إليها (جروان ، 2003) ، وكما ذكر (فالح ، 2011) من أنه يعتبر حل المشكلات أكثر أشكال السلوك تعقيداً وأهمية ، ويتفق ذلك أيضا ما ذكره (حسن ، 2004) من أنها نوعا دقيقا من التعلم ، وهو عبارة عن نشاط حيوي يقوم به الإنسان على مستويات متنوعة من التعقيد .

وتفسر الباحثة هذه النتيجة أيضا لكون جميع أفراد العينة من المرشدات الطلابيات لسن في تخصصات درست الإرشاد الطلابي وتخدمه وإنما تخصصات متعددة بعيدة عن الإرشاد مابين اللغة الانجليزية والحاسب الآلي والإقتصاد المنزلي والتخصصات العلمية وقد إكتسبن هذا المستوى المتوسط من القدرة على حل المشكلات من أمور أخرى ، وذلك يتفق مع ما ذكره (الشناوي ، 1996) بأن عملية الإرشاد لا بد وأن يقوم بها شخص متخصص مدرب على العمل الإرشادي على الأقل في مستوى الدرجة الجامعية ، لكونها تبنى على مجموعة كبيرة من النظريات التي تلقاها أثناء إعدادها العلمي يتعرف من خلالها

على كيفية حدوث هذه المشكلات وكيف تطرأ هذه التغيرات في السلوك مما يدعو إلى التعرف على ما يمكن أن يحدث من اضطرابات سلوكية ونفسية وكيفية توجيهها .

إلا أن ذلك لا يعني عدم امتلاك المرشدين لمهارة العمل الإرشادي وإنما ما يفتقده هي المهارة العالية لحل هذه المشكلات ، ويرجع ذلك لطبيعة العملية الإرشادية وما تتطلبه من مهارة فائقة في حل المشكلات ، وذلك لأن القيام بحل أي مشكلة كما ذكر (هيجان ، 1999) لا يتم بطريقة عشوائية بل هو عملية مدروسة ومنظمة تمر بالعديد من المراحل، وتلعب سمات المرشد وصفاته دوراً كبيراً في حله للمشكلات التي يتعرض لها كما ذكر (حسن ، 2003) تتحكم سمات الفرد وطريقة فهمه للمشكلة ومهاراته الذهنية والاجتماعية والمعرفية في حل المشكلة بطريقة صحيحة ، وهذا من وجهة نظر الباحثة ما تحتاجه المرشدين الطلابيين من تكثيف التدريب للحصول على مستوى أعلى من هذه المهارات ، وذلك يتفق مع أحد مفاهيم النظرية المعرفية والتي ترى بضرورة الأخذ بحرية التفكير والقدرة على التحكم في المعلومات وتشكيلها والإثراء الفكري (عرفات ، 2010) .

وقد إتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (النجار ، 2009) و دراسة (نزال ، 2009) في مستوى إمتلاك أفراد العينة للقدرة على حل المشكلات مع إختلاف العينة حيث كانت العينة في دراسة (النجار ، 2009) من المعلمين وفي دراسة (نزال ، 2009) من المدرء .

• عرض وتحليل النتائج المتعلقة بفروض الدراسة :

▪ نتيجة الفرض الأول والذي ينص على أنه " توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الروحي بأبعاده ومستوى القدرة على حل المشكلات بأبعاده لدى عينة من المرشدات الطالبات بمحافظة الرس " .

وللتحقق من صحة الفرض السابق تم استخدام معاملات ارتباط بيرسون لحساب الارتباط بين درجة الذكاء الروحي بأبعاده ومستوى القدرة على حل المشكلات بأبعاده لدى عينة من المرشدات الطالبات بمحافظة الرس والجدول التالي يوضح نتائج معاملات ارتباط بيرسون لدى عينة الدراسة :

جدول رقم (10)

معاملات ارتباط بيرسون بين الذكاء الروحي بأبعاده ومستوى القدرة على حل المشكلات بأبعاده لدى عينة الدراسة

الدرجة الكلية للمقياس	التقييم	اتخاذ القرار	اقتراح البدائل	تحديد المشكلة	التوجه العام	القدرة على حل المشكلات الذكاء الروحي
**0.25	**0.26	**0.33	**0.21	**0.28	**0.31	الوعي
**0.34	**0.28	**0.26	**0.21	**0.43	**0.45	النعمة
**0.30	**0.38	**0.24	**0.36	**0.36	**0.40	المعنى
**0.33	**0.37	**0.29	**0.32	**0.34	**0.25	التفوق
**0.29	**0.35	**0.22	**0.29	**0.28	**0.33	الحقيقة
**0.33	**0.36	**0.31	**0.34	**0.35	**0.38	الدرجة الكلية للمقياس

**معامل الارتباط له دلالة إحصائية عند مستوى 0.01.

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

❖ توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين جميع أبعاد الذكاء الروحي وجميع أبعاد مقياس القدرة على حل المشكلات، كما اتضح أن إشارات معاملات الارتباط جميعها موجبة مما يشير إلى انه كلما زاد أحد أبعاد الذكاء الروحي كلما زادت القدرة على حل المشكلات لدى المرشحات الطالبات .

❖ توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الروحي وبين جميع أبعاد مقياس القدرة على حل المشكلات حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.31 - 0.38) ، كما بلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للذكاء الروحي والدرجة الكلية لمقياس القدرة على حل المشكلات (0.33) ، كما اتضح أن إشارات معاملات الارتباط جميعها موجبة مما يشير إلى انه كلما زاد مستوى الذكاء الروحي لدى عينة الدراسة من المرشحات الطالبات كلما زادت القدرة على حل المشكلات لديهن.

وترى الباحثة أنه يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عدة أمور منها : طبيعة الذكاء الروحي وكونه يدفع الإنسان إلى النظر للأمور بإيجابية مما يسهم في حل المشكلات التي يتعرض لها وتجاوز هذه الأزمات، وذلك يتفق مع ما ذكره (اسماعيل ، 2008) من أن الذكاء الروحي يعكس مدى قدرة الفرد على الوعي بذاته والتسامي بها، والتعامل مع المعاناة بشكل إيجابي واتخاذها كفرصة للنمو مما يسهم في حل المشكلات ، وكما ذكر (أحمد ، 2007) إلى ما أشار إليه جون ماي (Maye John) إلى أنه من أبعاد الذكاء الروحي القدرة على مواجهة الأزمات والأحداث اليومية .

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى ما ذكره (الدفتر، 2011) عن وصف إيمونز Emmons للذكاء الروحي بأنه بناء شديد الثراء والعمق تشتمل على أسلوب حل المشكلات حيث أن الأفراد يستخدمون روحانيتهم في تحقيق أهدافهم ، حيث أن إمتلاك المرشدة الطلابية للذكاء الروحي ينتج عنه سلوكها لطريق صحيح في تحقيق أهدافها والتي من أهمها حل المشكلات التي تواجهها بطريقة صائبة .

وترجع هذه النتيجة كذلك إلى مفهوم الذكاء الروحي حيث عرفه مارك (Mark, 2004) بأنه هو عبارة عن علاقة تكاملية بين الروح والعقل، وأن إمتلاك المرشدات لقدر من الذكاء الروحي (حتى لو كان متوسطا) يعني إمتلاكهن لقدر من مهارة التفكير التحليلي والذي بدوره يقود إلى حل المشكلات ، فكما أشار فيتال وآخرون (Vital, 2005) إلى أنه من مكونات الذكاء الروحي توسيع حالة الوعي والذي وصفه بالقدرة على الإستمرار في حالة من التركيز والمعرفة عند توجيه الأهداف ، والقدرة على التفكير التحليلي والتسامح ، وقبول للتجارب غير العادية أو المتناقضة ، وترجع هذه النتيجة أيضاً إلى أنه كلما تمتعت المرشدة الطلابية بالقدرة على الفهم العميق للأمور المتمثلة بنظرة ثابتة لمستويات متعددة من الوعي (وهو من خصائص من يتصفون بالذكاء الروحي) كلما كان لديها القدرة على اشتقاق نتائج من مقدمات معطاة لحل المشكلة .

ويتفق ذلك مع نظرية ستيرنبرغ والتي فسرت الذكاء الإنساني بمجموعة من مهارات التعليم والتفكير التي تستخدم في معالجة المشكلات اليومية التي تواجه الفرد، ولقد كان من أهم النواحي الأساسية عند أصحاب هذه النظرية ما يسمى بالذكاء التحليلي وتكمن مهارة هذا الذكاء في المنطق و معالجة المعلومات والمعطيات وحل المشكلات .

مما سبق يتضح أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الروحي بأبعاده وبين مستوى القدرة على حل المشكلات بأبعاده ، وبهذه النتائج يتم قبول الفرض القائل بأنه " توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الروحي بأبعاده ومستوى القدرة على حل المشكلات بأبعاده لدى عينة من المرشدات الطالبات بمحافضة الرس " . وبهذه النتائج تكون الباحثة قد أجابت عن السؤال الرئيسي التالي " ما العلاقة بين الذكاء الروحي بأبعاده ومستوى القدرة على حل المشكلات بأبعاده لدى عينة من المرشدات الطالبات بمحافضة الرس ؟ " .

■ نتيجة الفرض الثاني والذي ينص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكاء الروحي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل الدراسي (دبلوم ، بكالوريوس ، ماجستير) " .

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار كروسكال والس لدلالة الفروق على أساس متغير المؤهل العلمي ، حيث جاءت قيم اختبار كلمجروف سيمرنوف للكشف عن اعتدالية توزيع البيانات غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ، والجدول التالي يوضح دلالة هذه الفروق :

جدول رقم (11)

نتائج اختبار كروسكال والس لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكاء الروحي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم ، بكالوريوس ، ماجستير)

الأبعاد	المؤهل العلمي	حجم العينة	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	الدلالة
الوعي	دبلوم	28	37.84	1.52	غير دال
	بكالوريوس	43	36.27		
	ماجستير	3	52.00		
النعمة	دبلوم	28	38.30	0.18	غير دال
	بكالوريوس	43	36.72		
	ماجستير	3	41.17		
المعنى	دبلوم	28	40.23	0.85	غير دال
	بكالوريوس	43	36.13		
	ماجستير	3	31.67		
التفوق	دبلوم	28	39.84	0.55	غير دال
	بكالوريوس	43	35.98		
	ماجستير	3	37.50		
الحقيقة	دبلوم	28	34.27	2.32	غير دال
	بكالوريوس	43	38.55		
	ماجستير	3	52.67		
الدرجة الكلية للمقياس	دبلوم	28	38.86	0.31	غير دال
	بكالوريوس	43	36.37		
	ماجستير	3	41.00		

ويتضح من خلال هذا الجدول ما يلي :

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات

الذكاء الروحي بأبعاده لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث جاءت قيمة

(مربع كاي) للدرجة الكلية لمقياس الذكاء الروحي (0.31) ، وهي غير دالة إحصائياً

عند مستوى دلالة (0.05) .

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات

الذكاء الروحي بأبعاده لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي حول جميع أبعاد
مقياس الذكاء الروحي .

وبهذه النتائج يتم رفض الفرض القائل بأنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين
متوسطات درجات الذكاء الروحي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل الدراسي
(دبلوم ، بكالوريوس ، ماجستير) ، وفي مقابل قبول الفرض القائل بأنه "لا توجد فروق
ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكاء الروحي بأبعاده لدى عينة الدراسة
وفقاً لمتغير المؤهل الدراسي (دبلوم ، بكالوريوس ، ماجستير) .

وتفسر الباحثة عدم وجود وفروق بين أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل الدراسي
لعدة أمور من أهمها : كون الذكاء الروحي كما أشار إليه ماك هوفيك
(MacHovec,2002) بأنه عبارة عن نمط متميز للذكاء يتعدى حدود الوقت
والثقافة (الخفاف وناصر،2012) .

وترجع هذه النتيجة أيضاً لكون جزء من طبيعة الذكاء الروحي وأبعاده ينبع من
الروحانية التي يمتلكها الإنسان ، والتي أساسها الدين الإسلامي وما فيه من
تعاليم ، ومما يؤكد ذلك ما ذكره (الدفتار ، 2011) عن الذكاء الروحي من
كونه يشتمل على الروحانية التي تتضمن في جوهرها جميع المعتقدات والأنشطة
التي تأتي من خلال محاولة الأفراد ربط حياتهم بالله تعالى وبقيم الدين الإسلامي
وببعض الإدراكات الأخرى للحقيقة السامية ، وترجع هذه النتيجة كذلك إلى
إملاك المرشحات الطالبات أنواع عديدة من الذكاءات المتعددة باختلاف النسب
لديهن مما أسهم في تطوير وزيادة الذكاء الروحي لديهن بصرف النظر عن

المؤهل الدراسي الذي حصل عليه ، وذلك يتفق مع ما ذكره (حسين ، 2008) مما أشار إليه كيلي (Kelly) إلى أن كل إنسان يمتلك قدراً من كل نوع من أنواع الذكاء وهي بدورها تتداخل ، وأن كل ذكاء من شأنه أن يعمل على تطوير وزيادة أنواع الذكاءات الأخرى ، و تتفق هذه النتيجة مع نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر حيث أنها تنظر إلى الذكاء أنه بنية معقدة تتألف من مجموعة من الذكاءات المختلفة والتي ترتبط مع بعضها بطريقة معقدة و بنسب يصعب تحديدها ، والتي عن طريقها يمكن للفرد من حل المشكلات وتخطي الصعوبات التي يواجهها .

وتختلف الدراسة الحالية في نتائجها مع دراسة فيوليتا (Violeata,2015) حيث جاءت نتائجها بوجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد العينة في متوسط الذكاء الروحي تبعاً للمؤهل العلمي ولصالح الحاصلين على مؤهل دراسي أعلى ، واختلفت أيضاً مع دراسة جوليدار وجودرازي (Jeloudar&Goodarzi,2012) حيث جاءت نتائجها بوجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد العينة في متوسطات الذكاء الروحي للمعلمين تبعاً لمتغير المستوى الأكاديمي وذلك لصالح مستوى حملة الماجستير .

▪ نتيجة الفرض الثالث والذي ينص على : " توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسطات درجات الذكاء الروحي بأبعاده لدى عينة

الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات ، 6-

10سنوات ، 11سنة فأكثر) ."

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار كروسكال والس لدلالة الفروق على أساس متغير سنوات الخبرة ، حيث جاءت قيم اختبار كلمجروف سيمرنوف للكشف عن اعتدالية توزيع البيانات غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ، ويظهر ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (12)

نتائج اختبار كروسكال والس لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكاء الروحي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة أقل من خمس سنوات ، 6-10 سنوات ، 11سنة فأكثر) .

الأبعاد	سنوات الخبرة	حجم العينة	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	الدلالة
الوعي	اقل من 5	20	42.55	1.74	غير دال
	10-6	17	33.59		
	11 فأكثر	37	36.57		
النعمة	اقل من 5	20	38.43	1.45	غير دال
	10-6	17	32.09		
	11 فأكثر	37	39.49		
المعنى	اقل من 5	20	41.75	1.30	غير دال
	10-6	17	33.91		
	11 فأكثر	37	36.85		
التفوق	اقل من 5	20	40.25	0.79	غير دال
	10-6	17	33.97		
	11 فأكثر	37	37.64		
	10-6	17	36.91		
	11 فأكثر	37	34.58		
الدرجة الكلية للمقياس	اقل من 5	20	42.80	2.48	غير دال
	10-6	17	31.65		
	11 فأكثر	37	37.32		

ويتضح من خلال الجدول ما يلي :

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات

الذكاء الروحي بأبعاده لدى عينة الدراسة من المرشحات الطالبات بمحافظة الرس تبعاً

لمتغير سنوات الخبرة ، حيث جاءت قيمة (مربع كاي) للدرجة الكلية لمقياس الذكاء الروحي (2.48) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) متوسطات درجات الذكاء الروحي بأبعاده لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة حول جميع أبعاد مقياس الذكاء الروحي .

وتُفسر الباحثة عدم وجود فروق بين المرشدات الطالبات بمحافظته الرس في الذكاء الروحي بأبعاده تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات ، 6-10 سنوات ، 11سنة فأكثر) لكون طبيعة الذكاء الروحي تدفع الفرد إلى الرغبة في التميز وحب العمل وتزید من دافعية الانجاز والتعلم ، ومما يؤكد ذلك نتائج الدراسة التي أجراها (الصبيحة ، 2013) والتي أظهرت نتائجها أنه كلما زاد مستوى الذكاء الروحي لدى الفرد زادت دافعية الإنجاز الأكاديمي لديه، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (العلي و سحلول ، 2006) من أن الذكاء الروحي يذكي في الفرد دافعية الإنجاز والتعلم ، التي تتمثل في حرص الفرد على إنجاز المهام وتعبير عن رغبة الفرد في التغلب على العقبات التي تواجهه ، حيث أنه يعد قدرة عميقة وخبرة تساعد الفرد على النجاح بكفاءة واقتدار .

وترجع هذه النتيجة كذلك إلى أن الذكاء الروحي (والذي تمتلك المرشدات الطالبات نسبه متوسطة منه) بطبيعته يمنح الإنسان التصرف بحكمه وإختيار الأفضل، ويتفق مع ذلك ما أشارت إليه أمرام (2007, Amram) أن من المعايير الأساسية للذكاء الروحي القدرة على التوجيه الذاتي والحرية المصحوبة بالحكمة ، وكما ذكر (عابدين، 2012) من أن كوكز (2004, Cooks) وصف الذكاء الروحي بأنه هو الذكاء الذي يمكننا من فهم الموضوعات والذي يساعدنا في تحديد الأفضل والأكثر دلالة من غيره ، و ترى الباحثة

أن هذه النتيجة ترجع أيضا إلى قدرة المرشحات الطلابيات على الربط بين الخبرات المختلفة التي يواجهنها والتي يتعرضن لها من خلال التعلم بالملاحظة وتبادل المعلومات وعقد البرامج والدورات التدريبية وتبادل الزيارات بين المرشحات الطلابيات (والتي هي من آليات العمل الإرشادي في المدارس) فهو ليس وفقاً على التعلم بالممارسة فقط فلذلك لم تؤثر سنوات الخبرة في مستوى الذكاء الروحي لدى أفراد العينة ، وذلك وفقاً لنظرية ستيرنبرغ في الذكاء وكما ذكر (العطوي ، 2006) والتي ترى أن الذكاء يقاس بمدى توفر مهارتي القدرة على التعامل مع المواقف الحديثة التي يتعرض لها الفرد ومهارة الاستبصار لدى الفرد ، ولقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة فيوليتا (Violeta,2015) حيث جاءت نتائجها بوجود فروق دالة إحصائية ترجع لسنوات الخبرة في أبعاد الذكاء الروحي ولصالح ذو سنوات خبرة أكثر، وكذلك اختلفت مع دراسة (محمود ، 2012) حيث جاءت نتائجها بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات ولصالح من تراوحت خبرتهم (5-15) سنة .

■ نتيجة الفرض الرابع والذي ينص على : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطات درجات الذكاء الروحي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير)

التخصص الدراسي) .

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار كروسكال والس لدلالة الفروق تبعاً لمتغير التخصص الدراسي حيث جاءت قيم اختبار كلمجروف سيمرنوف للكشف عن اعتدالية توزيع البيانات غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ، والجدول التالي يوضح نتائج تلك الاختبارات :

جدول رقم (13)

نتائج اختبار كروسكال والس لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكاء الروحي بأبعاده لدى

عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص الدراسي .

الأبعاد	التخصص الدراسي	حجم العينة	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	الدلالة
الوعي	دراسات إسلامية	27	36.91	10.8	غير دال
	تربية خاصة	2	57.75		
	اقتصاد منزلي	17	28.79		
	تربية فنية	6	31.83		
	تقنية معلومات وحاسب آلي	2	70.75		
	تخصصات علمية	16	41.38		
	انجليزي	4	44.75		
النعمة	دراسات إسلامية	27	35.63	8.89	غير دال
	تربية خاصة	2	47.00		
	اقتصاد منزلي	17	27.59		
	تربية فنية	6	50.33		
	تقنية معلومات وحاسب آلي	2	33.00		
	تخصصات علمية	16	42.34		
	انجليزي	4	51.13		

تابع جدول رقم (13)

نتائج اختبار كروسكال والس لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكاء الروحي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص الدراسي

الأبعاد	التخصص الدراسي	حجم العينة	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	الدلالة
المعنى	دراسات إسلامية	27	37.63	5.66	غير دال
	تربية خاصة	2	16.50		
	اقتصاد منزلي	17	32.06		
	تربية فنية	6	35.58		
	تقنية معلومات وحاسب آلي	2	37.25		
	تخصصات علمية	16	43.19		
	انجليزي	4	50.50		
التفوق	دراسات إسلامية	26	33.44	13.29	0,05
	تربية خاصة	2	47.25		
	اقتصاد منزلي	17	27.94		
	تربية فنية	6	55.92		
	تقنية معلومات وحاسب آلي	2	32.50		
	تخصصات علمية	16	42.13		
	انجليزي	4	57.00		

تابع جدول رقم (13)

نتائج اختبار كروسكال والس لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكاء الروحي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص الدراسي

الأبعاد	التخصص الدراسي	حجم العينة	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	الدلالة
الحقيقة	دراسات إسلامية	27	33.63	6.94	غير دال
	تربية خاصة	2	46.75		
	اقتصاد منزلي	17	37.82		
	تربية فنية	6	38.67		
	تقنية معلومات وحاسب آلي	2	71.00		
	تخصصات علمية	16	35.69		
	انجليزي	4	46.38		
الدرجة الكلية للمقياس	دراسات إسلامية	27	34.07	10.39	غير دال
	تربية خاصة	2	46.00		
	اقتصاد منزلي	17	27.65		
	تربية فنية	6	42.83		
	تقنية معلومات وحاسب آلي	2	41.00		
	تخصصات علمية	14	45.44		
	انجليزي	4	56.75		

يتضح من هذا الجدول ما يلي :

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات الذكاء الروحي بأبعاده لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي ، حيث جاءت قيمة (مربع كاي) للدرجة الكلية لمقياس الذكاء الروحي (10.39) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) .

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات الذكاء الروحي وذلك للأبعاد التالية (الوعي - النعمة - المعنى - الحقيقة) لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي حول هذه الأبعاد .

❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات الذكاء الروحي وذلك لبعد التفوق لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي تخصص تقنية المعلومات والحاسب الآلي .

فيتضح مما سبق أنه يمكن قبول الفرض السابق جزئياً .

وتُفسر الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدات الطالبات بمحاظرة الرس في الذكاء الروحي بأبعاده تبعاً لمتغير التخصص الدراسي وذلك يرجع إلى طبيعة الذكاء الروحي وكونه من السمات الفطرية والمكتسبة في الطفولة والتي تعززها البيئة التي تربي فيها الطفل في سن مبكرة ، ويتفق مع ذلك ما ذكره (أحمد ، 2004) من أن الذكاء الروحي مجموعة من السمات الفطرية المكتسبة في الطفولة والتي تدعمها البيئة ، وترجع هذه النتيجة كذلك إلى طبيعة العمل الإرشادي والذي يستلزم اتصاف المرشدات الطالبات بصفات وأخلاقيات معينة والتي هي من أساسيات الذكاء الروحي وأبعاده لتكون استجابة طالباتهن لهن مُحبة ومقبولة ولنجاح

العملية الإرشادية بصرف النظر عن تخصص المرشدة الطلابية ، ومما يؤيد ذلك ما ذكره (الشناوي ، 1996) من أن صفات المرشد تعتبر خصائص مشتركة يجب أن يتصف بها جميع المرشدين ، من تسامح وأصالة وتطابق ووعي وغيرها ، فهي تميزه عن غيره ممن يفتقر إليها ، بل أنها تشكل شخصيته وتوجه سلوكه وتلعب دوراً فاعلاً ومؤثراً في إنماء وتطوير شخصيته المهنية وبالتالي تنعكس إيجابياً على نجاح العملية الإرشادية .

وتفسر هذه النتيجة في ضوء النظرية السلوكية والتي ترى بأهمية التعزيز ودور الدافع في سلوك الفرد ونمو مهاراته وقدراته وذكائه حيث يعد هذا المبدأ من أهم مبادئها ، فتعزيز البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه الفرد والمواقف الحياتية التي مر بها وأنواع الذكاء الأخرى التي يمتلكها الفرد دور كبير في نمو ذكاؤه الروحي بصرف النظر عن تخصصه الدراسي ، وانققت هذه الدراسة في نتائجها مع دراسة (الخفاف و ناصر ، 2012) حيث جاءت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الروحي ومتغيراتها تبعاً للتخصص الدراسي ، وتختلف مع دراسة (الضبع ، 2012) حيث جاءت نتائجها بوجود تأثير لنوع التعليم في الدرجة الكلية للذكاء الروحي .

وتُفسر الباحثة أيضاً وجود فروق في بُعد التفوق لدى المرشحات الطلابيات تخصص تقنية المعلومات والحاسب الآلي في كونهن يتعاملن مع الحاسب الآلي مما قد يسهم في كثرة القراءة والإطلاع وبالتالي يؤدي إلى تنمية الذكاء الروحي لديهن بصورة أكبر وخاصةً أن أحد معاني هذا البعد يعني تجاوز الذات الأناني وصولاً إلى الكمال ورعاية العلاقات مع المجتمع ، فالتعامل بكثرة مع الحاسب

الآلي قد يجعل الفرد أكثر من الدخول في وسائل التواصل الاجتماعي مما يؤدي إلى تنمية العلاقات الاجتماعية ورعايتها .

من خلال هذه النتائج تكون الباحثة قد أجابت عن التساؤل التالي " هل توجد فروق بين متوسطات درجات الذكاء الروحي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات (المؤهل الدراسي ، التخصص الدراسي ، سنوات الخبرة) ؟"

▪ نتيجة الفرض الخامس والذي ينص على : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية

بين متوسطات درجات مستوى القدرة على حل المشكلات بأبعادها لدى عينة

الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل الدراسي (دبلوم ، بكالوريوس ، ماجستير)".

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار كروسكال والس لدلالة الفروق تبعاً لمتغير

المؤهل حيث جاءت قيم اختبار كلمجروف سيمرنوف للكشف عن اعتدالية توزيع البيانات

دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ، وتتضح نتائج هذا الاختبار من خلال الجدول

التالي:

جدول رقم (14)

نتائج اختبار كروسكال والس لدلالة الفروق بين متوسطات درجات مستوى القدرة على حل المشكلات بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل الدراسي (دبلوم ، بكالوريوس ، ماجستير) .

الأبعاد	المؤهل العلمي	حجم العينة	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	الدلالة
التوجه العام	دبلوم	28	27.98	9.1	0,05
	بكالوريوس	43	43.63		
	ماجستير	3	38.50		
تحديد المشكلة	دبلوم	28	34.70	3.94	غير دال
	بكالوريوس	43	40.69		
	ماجستير	3	18.00		
اقتراح البدائل	دبلوم	28	31.68	3.40	غير دال
	بكالوريوس	43	41.23		
	ماجستير	3	38.33		
اتخاذ القرار	دبلوم	28	37.02	1.50	غير دال
	بكالوريوس	43	38.80		
	ماجستير	3	23.33		

تابع جدول رقم (14)

نتائج اختبار كروسكال والس لدلالة الفروق بين متوسطات درجات مستوى القدرة على حل المشكلات بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل الدراسي (دبلوم ، بكالوريوس ، ماجستير) .

الأبعاد	المؤهل العلمي	حجم العينة	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	الدلالة
التقييم	دبلوم	28	32.20	3.61	غير دال
	بكالوريوس	43	40.21		
	ماجستير	3	48.17		
الدرجة الكلية للمقياس	دبلوم	28	31.63	3.77	غير دال
	بكالوريوس	43	41.60		
	ماجستير	3	33.50		

ومن خلال الجدول السابق يتضح ما يلي :

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات

مستوى القدرة على حل المشكلات بأبعاده لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل

العلمي ، حيث جاءت قيمة (مربع كاي) للدرجة الكلية لمقياس القدرة على حل

المشكلات (3.77) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات القدرة

على حل المشكلات بأبعاده لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي حول

جميع أبعاد مقياس القدرة على حل المشكلات .

❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات

مستوى القدرة على حل المشكلات وذلك لبعدها (التوجه العام) لدى عينة الدراسة تبعاً

لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة البكالوريوس .

وتُفسر الباحثة هذه النتيجة إلى كون طبيعة الحياة تستوجب تعرض الفرد للعديد من

المشكلات في حياته وقيام الفرد بالعديد من الحلول التي قد يكون بعضها موجهاً وبعضها

غير موجه كمحاولات لحل هذه المشكلات مما قد يمنحه المعرفة في حل المشكلات

بصرف النظر عن المؤهل العلمي الذي يحمله الفرد ، ويتفق ذلك مع ما ذكره

(الحلو، 2001) من أن الإنسان العصري يواجه في حياته الكثير من المشكلات ، لذا

فإنه يسعى دائماً إلى اكتساب المعارف والمهارات المناسبة والتي تمكنه من مواجهة

التحديات وحل هذه المشكلات ، ويتفق ذلك مع النظرية السلوكية لحل المشكلات التي

ترى أنه حينما يواجه الإنسان مشكله يحاول حلها بالاستجابات الموجودة لديه والتي

تعلمها في السابق .

وترجع تلك النتيجة كذلك إلى أن معظم المشكلات التي يواجهها المرشدات

الطلابيات أصحاب المؤهلات العلمية المختلفة متشابهة تتنوع ما بين وجود

أشكال مختلفة من مشاكل الطالبات السلوكية في غرفة الصف توصف بأن لها

أثراً مباشراً على العملية التعليمية ، أو قد تكون مشكلات تتعلق بأمور خارج

إطار المدرسة ، وجميع هذه المشكلات قد سهلت وحدة الإرشاد الطلابي بوزارة

التعليم التعامل معها بطرح بعضاً من آليات التعامل مع المشكلات التي يتعرض

لها المرشد ووضع الخطوات المناسبة لها ليتسنى للمرشد الطلابي الرجوع لها

والإستفادة منها وقياسها على مايشابها من مشكلات على إختلاف مؤهله

العلمي، ويتفق مع ذلك ما ذكره (الرويلي ، 2012) في توثيقه للدليل الإجرائي للمرشد الطلابي الصادر من وحدة الإرشاد الطلابي بوزارة التعليم حيث أورد في الباب الثاني عشر نماذج ميدانية في التوجيه والإرشاد في الإطار العام لرعاية السلوك وتقويمه لدى الناشئة ثم أورد خطوات علاج المشكلة في الحالات البسيطة والمعقدة وبعضاً من النماذج للمشكلات الشائعة في الإرشاد الطلابي وخطوات حلها .

وتفسر الباحثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوجه العام ولصالح حملة البكالوريوس

بأنه يرجع إلى ما ذكره اتكنسون (Atkinson) من أن توقع الفرد لأدائه وإدراكه الإيجابي لقدراته والنتائج المترتبة عليها على علاقة وثيقة ومرتبطة بسلوك الإنجاز ومقدار ما يملكه الإنسان من مهارات اجتماعية وقدرات ذهنية ، وأن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز والمهارات يبذلون جهداً في محاولة الوصول لحل المشكلات (العلي و سحلول ، 2006)، حيث أن هذا البعد يعني أن ينظر الفرد إلى نفسه باعتباره أن لديه القدرة للتعامل مع المشكلات، فنظرة الفرد لذاته والمهارات التي يملكها والقدرات الذهنية والعوامل البيئية ، كلها عوامل تسهم في إختلاف الأفراد ونظرتهم لأنفسهم تجاه قدرتهم على حل المشكلة ، وذلك يتفق مع ما ذكره (حسن ، 2003) من أنه هناك عناصر من شأنها أن تحدد أداء الفرد عند تعرضه للمشكلة تتمثل في مهارات الفرد الذهنية وقدراته العقلية والمهارات الاجتماعية والمعرفية والإدراكية التي يمتلكها ذلك الفرد ومدى معرفته للقواعد التي تحكم السلوك .

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Kevin,2015) و دراسة (الصرعاوي ، 2014)
ودراسة (منصور ،2011) ودراسة (النجار ، 2009) ودراسة (Hall,2009) وأيضا
دراسة (حمودة وعطية ، 2006) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى
القدرة على حل المشكلة ومتغيراتها تبعاً للمؤهل العلمي ، بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة
مع دراسة (منصور ، 2011) حيث جاءت بنتائج كان منها بينما وجود فروق ذات
دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي في مجال تحديد المشكلة والمتابعة لصالح
حملة البكالوريوس ، ودراسة (نزال ، 2009) حيث كان من نتائجها وجود فروق ذات
دلالة إحصائية في درجة القدرة على حل المشكلات لدى أفراد العينة تعزى إلى المؤهل
العلمي في مجالات التي تتعلق بالمعلمين، الطلبة، المجتمع المحلي، ولصالح المؤهل
الأعلى.

■ نتيجة الفرض السادس والذي ينص على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين
متوسطات القدرة على حل المشكلات بأبعادها لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير
سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات ، 6-10 سنوات ، 11سنة فأكثر) " .

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار كروسكال والس لدلالة الفروق تبعاً لمتغير
سنوات الخبرة حيث جاءت قيم اختبار كلمجروف سيمرنوف للكشف عن اعتدالية توزيع
البيانات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وفيما يلي عرضاً لنتائج تلك
الاختبارات :

جدول رقم (15)

نتائج اختبار كروسكال والس لدلالة الفروق بين متوسطات درجات مستوى القدرة على حل المشكلات
بأبعاده وفقاً لمتغير سنوات الخبرة .

الأبعاد	سنوات الخبرة	حجم العينة	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	الدلالة
التوجه العام	اقل من 5	20	44.50	3.1	غير دال
	10-6	17	36.47		
	11 فأكثر	37	34.19		
تحديد المشكلة	اقل من 5	20	39.28	0.33	غير دال
	10-6	17	35.24		
	11 فأكثر	37	37.58		
اقتراح البدائل	اقل من 5	20	36.78	0.05	غير دال
	10-6	17	38.29		
	11 فأكثر	37	37.53		
اتخاذ القرار	اقل من 5	20	37.10	1.2	غير دال
	10-6	17	32.97		
	11 فأكثر	37	39.80		
التقييم	اقل من 5	20	40.13	0.46	غير دال
	10-6	17	37.41		
	11 فأكثر	37	36.12		
الدرجة الكلية للمقياس	اقل من 5	20	40.20	0.45	غير دال
	10-6	17	35.88		
	11 فأكثر	37	36.78		

من خلال هذا الجدول يتضح أنه :

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات القدرة على حل المشكلات بأبعادها لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة ، حيث جاءت قيمة (مربع كاي) للدرجة الكلية لمقياس القدرة على حل المشكلات (0.45) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.79).

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) متوسطات القدرة على حل المشكلات بأبعادها لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة حول جميع أبعاد مقياس مستوى القدرة على حل المشكلات.

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق بين المرشدات الطالبات بمحافظته الرس في القدرة على حل المشكلات بأبعاده تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات ، 6-10 سنوات ، 11 سنة فأكثر) يرجع إلى آلية العمل الإرشادي وطبيعته في وزارة التعليم حيث أنه يحتم على المرشدة الطلابية حديثة العهد بالإرشاد أن تخضع لمرحلة تدريب كاملة ولساعات طويلة عند من هم أقدم منها خبرة مما قد يسهم في الاستفادة من الخبرات الطويلة لديهم ، وكذلك بالإضافة إلى إخضاع المرشدة الطلابية للعديد من الدورات المهنية والتطويرية المكثفة في بداية مزاولتها للعمل الإرشادي ، ويتفق مع ذلك ما ورد في ضوابط واجراءات الترشيح للعمل الإرشادي والصادرة عن وحدة الإرشاد التربوي بوزارة التعليم والتي منها ما ينص على " أن يكون للمرشح خبرة عملية في المشاركات الفاعلة في البرامج والخدمات الإرشادية ، كذلك يشترط أن يكون قد سبق له التعاون مع المرشد الطلابي في العمل الإرشادي والتربوي ، و أن يكون طبق الإرشاد الصفي وتنفيذ فصول علاجيه لتحسين مستويات الطلاب " .

وترجع الباحثة هذه النتيجة كذلك إلى آلية التعليم واختلافها في السنوات الحالية عما كانت عليه في الماضي حيث أنه في الفترة الحالية وبدءاً من السنوات القليلة الماضية كانت من الإستراتيجيات المنتهجة في طريقة التدريس لدى المعلمين إستراتيجية حل المشكلة مما أكسب المرشدين الأقل خبرة مهارات في خطوات حل المشكلة كما تعلمنها تضاهي ذوات الخبرة الأقدم ، وذلك ينفق مع ما ذكره (عباينة ، 2012) بأنه تعد إستراتيجية التعليم القائمة على حل المشكلات من الاستراتيجيات التدريسية الحديثة والتي ينبغي دراسة أثرها، والتي بدورها أصبحت هدفاً أساسياً من أهداف التربية في المراحل التعليمية المختلفة بغرض اكتساب المعرفة العلمية وتطوير مهارات التفكير العلمي وحل المشكلات.

وكذلك تفسر هذه النتيجة إلى كثرة إنتشار المراكز التي تقدم الاستشارات المجانية وتسعى إلى التتقيف لأفراد المجتمع والتي تسعى تطوير الذات ولسهولة الحصول على المعلومات المساعدة في آلية الحلول الصحيحة عن طريق وسائل التواصل والدورات التي تقام عن بعد مما قد يساعد حديثات العهد بالإرشاد الطلابي على الوصول إلى حلول صحيحة رغم قلة سنوات الخبرة في المجال الإرشادي .

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (حمودة وعطية ، 2006) وأيضاً مع دراسة (الصرعاوي ، 2014) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى القدرة على حل المشكلات ومتغيراتها تبعاً لسنوات الخبرة ، بينما تختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (منصور، 2011) حيث أظهرت نتائجها بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات امتلاك مديري المدارس لمهارة الاتصال والقدرة على حل المشكلات من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة وذلك لصالح (5 سنوات فأقل) .

▪ نتيجة الفرض السابع والذي ينص على أنه : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القدرة على حل المشكلات بأبعادها لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير (التخصص الدراسي) " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار كروسكال والس لدلالة الفروق تبعا لمتغير التخصص الدراسي حيث جاءت قيم اختبار كلمجروف سيمرنوف للكشف عن اعتدالية توزيع البيانات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ، وفيما يلي عرضاً لنتائج تلك الاختبارات :

جدول رقم (16)

نتائج اختبار كروسكال والس لدلالة الفروق بين متوسطات درجات مستوى القدرة على حل المشكلات بأبعادها لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص الدراسي .

الأبعاد	التخصص الدراسي	حجم العينة	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	الدلالة
التوجه العام	دراسات إسلامية	27	33.63	10.2	غير دال
	تربية خاصة	2	44.75		
	اقتصاد منزلي	17	48.50		
	تربية فنية	6	34.58		
	تقنية معلومات وحاسب آلي	2	60.75		
	تخصصات علمية	16	32.66		
	انجليزي	4	25.38		
تحديد المشكلة	دراسات إسلامية	27	29.07	7.81	غير دال
	تربية خاصة	2	36.25		
	اقتصاد منزلي	17	42.44		
	تربية فنية	6	43.92		
	تقنية معلومات وحاسب آلي	2	33.00		
	تخصصات علمية	16	41.50		
	انجليزي	4	50.63		

تابع جدول رقم (16)

نتائج اختبار كروسكال والس لدلالة الفروق بين متوسطات درجات مستوى القدرة على حل المشكلات بأبعادها لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص الدراسي .

الأبعاد	التخصص الدراسي	حجم العينة	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	الدلالة
اقتراح البدائل	دراسات إسلامية	27	28.65	7.78	غير دال
	تربية خاصة	2	41.25		
	اقتصاد منزلي	17	42.85		
	تربية فنية	6	37.67		
	تقنية معلومات وحاسب آلي	2	40.50		
	تخصصات علمية	16	44.56		
	انجليزي	4	42.63		
اتخاذ القرار	دراسات إسلامية	27	37.28	4.11	غير دال
	تربية خاصة	2	38.68		
	اقتصاد منزلي	17	38.68		
	تربية فنية	6	27.00		
	تقنية معلومات وحاسب آلي	2	20.00		
	تخصصات علمية	16	42.09		
	انجليزي	4	43.50		

تابع جدول رقم (16)

نتائج اختبار كروسكال والس لدلالة الفروق بين متوسطات درجات مستوى القدرة على حل المشكلات بأبعادها لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص الدراسي .

الأبعاد	التخصص الدراسي	حجم العينة	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	الدلالة
التقييم	دراسات إسلامية	27	26.57	15.97	0,05
	تربية خاصة	2	70.00		
	اقتصاد منزلي	17	43.35		
	تربية فنية	6	32.25		
	تقنية معلومات وحاسب آلي	2	47.00		
	تخصصات علمية	16	45.03		
	انجليزي	4	43.13		
الدرجة الكلية للمقياس	دراسات إسلامية	27	29.69	7.1	غير دال
	تربية خاصة	2	44.25		
	اقتصاد منزلي	17	44.15		
	تربية فنية	6	32.42		
	تقنية معلومات وحاسب آلي	2	45.25		
	تخصصات علمية	16	42.63		
	انجليزي	4	41.88		

من خلال الجدول يتضح ما يلي :

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات القدرة على حل المشكلات بأبعادها لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي ، حيث جاءت قيمة (مربع كاي) للدرجة الكلية لمقياس قدرة على حل المشكلات (7.1) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) متوسطات درجات القدرة على حل المشكلات وذلك للأبعاد التالية (التوجيه العام - تحديد المشكلة - اقتراح البدائل - اتخاذ القرار) لدى عينة الدراسة من المرشحات الطالبات بمحافضة الرس تبعاً لمتغير التخصص الدراسي .

❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) متوسطات درجات القدرة على حل المشكلات وذلك لبعده التقييم لدى عينة الدراسة من المرشحات الطالبات بمحافضة الرس تبعاً لمتغير التخصص الدراسي وإن هذه الفروق كانت لصالح المرشحات الطالبات من تخصص التربية الخاصة ، مما سبق يمكن قبول الفرض السابق جزئياً .

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي بأن الأساليب المفترض أن ينفجها الفرد في حل المشكلات محددة ومعروفة وبالتالي تكون أساليب حل المشكلات مُتشابهة لدى المرشحات في التخصصات الدراسية المختلفة وذلك يتفق مع ما ذكره (علوان ، 2009) من أن القدرة على حل المشكلات تعتبر مطلباً أساسياً للفرد حيث إنها أسلوب يتم فيه ترتيب الأمور ترتيباً منطقياً من بداية إحساس الفرد بالمشكلة وحتى توصله إلى معرفة حلولها وفق خطوات محددة ومعروفة .

وترجع هذه النتيجة كذلك إلى أن يشترط لترشيح المعلمة للعمل في الإرشاد الطلابي مزاوله مهنة التعليم لمدة لا تقل عن خمس سنوات مما قد يمنحها الخبرة الكافية في حل المشكلات التي تتعرض لها كمعلمة في التعامل مع الطالبات، حيث عرف (بركات ، 2009) القدرة على حل المشكلة بأنها أسلوب تكيفي يستخدمه الفرد في معالجة مشكلات الحياة اليومية يقوم على وعي وتفهيم بالمشكلة وتحديدتها وتوليد البدائل وموازنتها واتخاذ القرار ووضع إستراتيجية لتنفيذ الحلول ومتابعتها، وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة المناهج الدراسية وعدم تناولها حل المشكلات تحديداً كشئ من مواضيعها الدراسية في منهاجها بجميع التخصصات وإنما هي استراتيجيات مستحدثة وطرائق في التدريس جديدة ليست من صلب المناهج ولا تختص بمنهج دون غيره أو تخصص دون سواه .

وتُفسر الباحثة أيضاً وجود فروق في بُعد التقييم لدى مُرشدات تخصص التربية الخاصة لطبيعة المناهج الدراسية التي درسها حيث أنها كانت تهتم بتنمية الذات وتطويرها بخلاف مناهج التعليم العام ، ولكونهن يتعامل مع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة الذين هم في الغالب في حاجة إلى التقييم الشامل والمُستمر ومتابعتهم ، وذلك وفقاً لما تراه نظرية الجشطت من أن ذكاء الفرد وخبرته يمكنه من حل المشكلات التي تواجهه وضرورة إعادة تنظيم خبرات الفرد السابقة لتأخذ معنى جديداً.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أزغار (Izgar,2008) حيث أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي ، ودراسة (قاسم ، 2009) حيث أظهرت نتائجها بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي لصالح التخصص العلمي.

من خلال هذه النتائج تكون الباحثة قد أجابت عن التساؤل التالي " هل توجد فروق بين متوسطات درجات مستوى القدرة على حل المشكلة بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات (المؤهل الدراسي ، التخصص الدراسي ، سنوات الخبرة) ؟

ثانيا : ملخص نتائج الدراسة :

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها :

- مستوى الذكاء الروحي لدى المرشحات الطالبات بمحافظه الرس متوسط على النتيجة الكلية للمقياس ولجميع أبعاده ، حيث جاء في الترتيب الأول من حيث مستوى الذكاء الروحي البعد الخاص "بالتفوق" ، بينما جاء في الترتيب الثاني البعد الخاص " بالنعمة " وفي الترتيب الثالث جاء البعد الخاص " بالمعنى " ، بينما جاء البعد الخاص " بالحقيقة " في المرتبة الرابعة ، وفي الترتيب الأخير جاء البعد الخاص " بالوعي " .
- مستوى القدرة على حل المشكلات لدى المرشحات الطالبات في محافظة الرس كانت متوسطة .
- توجد علاقة ارتباطيه بين الذكاء الروحي بأبعاده ومستوى القدرة على حل المشكلات بأبعاده لدى عينة من المرشحات الطالبات بمحافظه الرس .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكاء الروحي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل الدراسي (دبلوم ، بكالوريوس ، ماجستير) ، ولا لسنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات ، 6-10 سنوات ، 11سنة فأكثر) ، وكذلك لا توجد فروق دالة إحصائية وفقاً لمتغير التخصص الدراسي ما عدا البعد الخاص (بالتفوق) لصالح تخصص تقنية معلومات والحاسب الآلي .

• لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى القدرة على حل المشكلات بأبعادهما لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم ، بكالوريوس ، ماجستير) ، ماعدا بعد (التوجه العام) حيث كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح حملة البكالوريوس ، وكذلك لا توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد العينة تبعاً لسنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات ، 6-10 سنوات ، 11سنة فأكثر) ، وكذلك لا توجد فروق تبعاً لمتغير التخصص الدراسي ، ما عدا (بعد التقييم) حيث كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية و لصالح المرشحات الطالبات من تخصص التربية الخاصة .

وتميزت نتائج الدراسة الحالية بأنها أظهرت وجود علاقة ارتباطيه بين الذكاء الروحي بأبعاده ومستوى القدرة على حل المشكلات بأبعاده مما يفيد بأن زيادة الذكاء الروحي لدى الفرد تعني زيادة مستوى القدرة على حل المشكلات لديه ، مما قد تسهم هذه النتائج في السعي للرفع من مستوى الذكاء الروحي ومستوى القدرة على حل المشكلات ، وأفادت النتائج كذلك إلى عدم وجود فروق في الذكاء الروحي وفقا لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص الدراسي ماعدا بعد التفوق لصالح تخصص الحاسب الآلي ، وعدم وجود فروق كذلك في مستوى القدرة على حل المشكلات وفقا لمتغيري المؤهل الدراسي ماعدا بعد التوجه العام ولصالح حملة البكالوريوس وسنوات الخبرة والتخصص الدراسي (ماعدا بعد التقييم) ولصالح التربية الخاصة ،مما يعني بضرورة الإهتمام بالتدريب المكثف والتوعية لجميع العاملين في الكادر التعليمي (على إختلاف مؤهلاتهم العلمية وتخصصاتهم الدراسية وسنوات الخبرة لديهم) وإقامة الدورات لهم للرفع من مستوى الذكاء الروحي ومستوى القدرة على حل المشكلات لديهم .

ثالثاً : توصيات الدراسة :

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثة بما يلي :

- توصيات تخص مراكز التدريب :
 - توجيه نظر العاملين في مراكز التدريب التابع لوزارة التعليم بضرورة العمل على تحسين مستوى الذكاء الروحي ومستوى القدرة على حل المشكلات لدى جميع أفراد الكادر التعليمي من مدراء ومعلمات ومرشدات طالبات وذلك عن طريق عقد دورات تدريبية وندوات وتطوير برامج إرشادية .
- توصيات تخص قسم الإرشاد الطلابي :
 - تكثيف عقد ورش العمل والحلقات التنشيطية وتبادل الزيارات بين المرشدات الطالبات وبين مشرفة الإرشاد الطلابي والمرشدات في المدارس .
 - سعي أقسام التوجيه والإرشاد الطلابي ومراكز التدريب والتنمية البشرية في إعداد وتطوير برامج إرشادية للرفع من مستوى الذكاء الروحي ومستوى القدرة على حل المشكلات لدى المرشدات الطالبات .
 - سعي إدارة الإرشاد الطلابي بوزارة التعليم للرفع من كفاءة الإرشاد الطلابي في المدارس وذلك بوضع آلية معينة في ترشيح المرشدين الطالبين قائمة على اشتراط تخصص الإرشاد الطلابي أو ما يناسبه من تخصصات كعلم النفس أو علم الاجتماع .
- توصيات تخص المرشدات الطالبات :
 - تطبيق المرشدات الطالبات لمقياس الذكاء الروحي على الطالبات في المرحلة المتوسطة والثانوية وكذلك لمقياس مستوى القدرة على حل المشكلات للكشف عن مستوى التدني لديهن والعمل على الرفع من مستواه .

• زيادة الإهتمام بالطالبات وذلك عن طريق تكثيف الدورات والزيارات الصفية والتوعية لرفع

مستوى الذكاء الروحي لديهن وكذلك مستوى القدرة على حل المشكلات.

■ توصيات تخص وزارة الإعلام :

■ سعي وزارة الثقافة والإعلام على تنمية الذكاء الروحي وكذلك الرفع من مستوى القدرة على

حل المشكلات وذلك بعمل برامج في كيفية استثمار وسائل التواصل الاجتماعي في كل

ما من شأنه أن يرفع من المستوى المطلوب .

■ توصيات تخص وزارة التعليم :

• سعي المعلمين وحثهم على تنمية الذكاء الروحي ومستوى القدرة على حل المشكلات لدى

الطلبة بمختلف المراحل التعليمية .

• توجه الباحثين لإجراء العديد من الدراسات والأبحاث على الذكاء الروحي وذلك لقلّة

الأبحاث العربية حول هذا الموضوع .

رابعاً : الدراسات المقترحة :

في ضوء النتائج خلصت الدراسة الحالية إلى تقديم عدد من الدراسات المقترحة منها :

• علاقة الذكاء الروحي مع متغيرات أخرى لقلّة الدراسات العربية التي تناولته.

• الذكاء الروحي لدى المسنين لعدم توفر الدراسات العربية على تلك العينة.

• علاقة الذكاء الروحي بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب .

• فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات القدرة على حل المشكلات لدى المرشدات

الطالبيات والمعلمات وطالبات المدرسة .

• فعالية برامج إرشاد جمعي تهدف إلى تنمية الذكاء الروحي لدى الطلاب والطالبات في

مختلف مراحل التعليم .

- دراسة تطويرية تتناول الذكاء الروحي عبر مراحل عمرية مختلفة.
- مقارنة للذكاء الروحي بين فئات: مختلفة في المجتمع كالمعلمين والأطباء والمهندسون والموهوبون وغيرهم .
- فعالية برامج تطويرية وإرشادية وعلاجية في تنمية الذكاء الروحي والرفع من مستواه.
- تناول أسباب تدني مستوى الذكاء الروحي وطرق علاجه .
- البحث في أسباب تدني مستوى القدرة على حل المشكلات وطرق علاجها .
- دور الإعلام وشبكات التواصل في الرفع من مستوى الذكاء الروحي والقدرة على حل المشكلات .

تم في هذا الفصل عرض للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ومناقشتها وتفسيرها وربط تلك النتائج بالأدب النظري والدراسات السابقة والنظريات المفسرة لكل من الذكاء الروحي ومستوى القدرة على حل المشكلات ، كما تم استعراض لأهم التوصيات التي تراها الباحثة بالإضافة إلى أهم الدراسات المقترحة في ضوء نتائج الدراسة الحالية .

مراجع الدراسة

أولاً : المراجع العربية .

ثانياً : المراجع الأجنبية .

المراجع :

أولاً : المراجع العربية:

- أبو أسعد ، أحمد عبد اللطيف (2009). المهارات الإرشادية ، الطبعة الأولى، عمان : المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو عباة ، صالح ونيازي، عبد المجيد (2001). الإرشاد النفسي والاجتماعي ، الطبعة الأولى ، الرياض :البيكان.
- أبو شريح ، شاهر ذيب (2008). استراتيجيات التدريس ، الطبعة الأولى ، عمان : المعتز للنشر والتوزيع .
- الحلو، محمد علاوي (٢٠٠١). علم النفس التربوي نظرة معاصرة، الطبعة الثانية ، غزة :
- دار المقداد للطباعة .
- أحمد ، مدثر سليم (2004). الذكاء الروحي لدى طلاب الجامعة وعلاقته بتوافقه النفسي والاجتماعي وتوافقه المهني ، رسالة ماجستير ، جامعة عين شمس .
- أحمد، مدثر سليم (2007) . الذكاء الروحي، الطبعة الأولى ،الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- إسماعيل ، بشرى (2008). الذكاء الروحي وعلاقته بجودة الحياة ، مجلة رابطة التربية الحديثة ، المجلد الأول ، العدد2، ص55-80.
- بركات ، زياد (2009). الجمود الذهني وعلاقته بالقدره على حل المشكلات والتحصيل الدراسي والجنس لدى طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية ، رسالة ماجستير ، جامعة القدس المفتوحة .

- بوزان ، توني (2007) . قوة الذكاء الروحي ، الطبعة الثالثة، الرياض: ترجمة ونشر مكتبة جرير .
- تشوبرا ، ديباك (2015) . الحلول الروحية ، الطبعة الأولى ، لبنان: دار العلم للملايين.
- الثقفي ، محمد يحيى (2013). الاحتراق النفسي وعلاقته بالذكاء الروحي ومفهوم الذات لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز.
- جابر، عبد الحميد جابر (2003) . الذكاءات المتعددة والفهم تنميه وتعميق، الطبعة الأولى ،القاهرة : دار الفكر العربي.
- جروان ، فتحي (2003). الإبداع ، الطبعة الأولى ، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- جروان ، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩). تعليم التفكير - مفاهيم وتطبيقات ، الطبعة الأولى ، الأردن : دار الكتاب الجامعي.
- حسن ، السيد محمود (2004) . أسلوب حل المشكلات في التعليم ، جامعة الزقازيق ، رسالة دكتوراة .
- حسن ، محمد عبد الغني (2003) . مهارات اتخاذ القرار ، الطبعة الأولى ،الأردن: مركز تطوير الأداء والتنمية.
- حسين ، محمد عبد الهادي (2003) . قياس وتقييم قدرات الذكاء المتعددة ، الطبعة الأولى، عمان : دار الفكر.
- حسين ، محمد عبد الهادي (2008) . دليلك العلمي إلى قوة الذكاء الروحي ، الطبعة الأولى ،الأردن: دار العلوم للنشر والتوزيع.

- حمودة ، سليمان و خليل ، عطية (2006). درجة اهتمام معلمي المرحلة الأساسية العليا بأسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية ورأي الطلبة في ذلك ، رسالة دكتوراه ، الجامعة الأردنية .
- الخفاف ، إيمان وناصر ، أشواق (2012) . الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير ، مجلة كلية التربية الأساسية ، ع 75، ص377-455.
- الدفتار، خديجة إسماعيل (2012) . الذكاء الروحي لدى الأطفال ، الطبعة الأولى ، عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الرويلي، النشمي بشير(2012).الدليل الإرشادي ، الطبعة الثانية ، طباعة مكتب التعليم بالحدود الشمالية
- الربيع ، فيصل خليل (2013) . الذكاء الروحي وعلاقته بالجنس ومستوى التحصيل لدى طلبة كلية التربية بجامعة اليرموك بالأردن ، رسالة ماجستير، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، المجلد9، العدد4، ص353-364.
- الزعبي، أحمد (2002) . الإرشاد النفسي نظرياته واتجاهاته ومجالاته ، الطبعة الأولى ، عمان : دار زهران للنشر والتوزيع.
- الزغلول ، رافع والزغلول ، عماد (٢٠٠٣).علم النفس المعرفي ، الطبعة الأولى ، عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع .
- الزيات ، فتحي مصطفى (١٩٩٦) . سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي "، الطبعة الأولى ، مصر: دار النشر للجامعات للنشر .
- ستاربيرد ، إدوارد بي برجر مايكل (2014) . العناصر الخمس للتفكير الفعال ، الطبعة الأولى ، الرياض : ترجمة ونشر مكتبة جرير.

- الشاوي ، سليمان إبراهيم (2012). تقنين مقياس الذكاء الروحي على البيئة السعودية ، جامعة الملك عبد العزيز .
- الشناوي ، محمد محروس (2007). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي ، الطبعة الأولى ، مصر: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- الصباحية ، حنان خلفان (2013). الذكاء الروحي وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب وطالبات معهد العموم الشرعية بسلطنة عمان ، جامعة نزوى ، رسالة ماجستير .
- الصرعاوي ، سارة عبدالله (2014). العلاقة بين ممارسة مديرات المدارس لمهارات الإتصال الإداري والقدرة على حل المشكلات ، جامعة الملك فيصل ، رسالة ماجستير .
- الضبع ، فتحي عبد الرحمن (2012) . الذكاء الروحي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى عينة من المراهقين والراشدين ، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، الجزء الأول ، العدد 29، ص137-176.
- عابدين ، حسن سعد (2012) . الذكاء الروحي وفاعلية الذات وتأثيرهما في مواقف الحياة الضاغطة لدى طلاب الجامعة ، جامعة الإسكندرية ، مجلة كلية التربية ، الجزء 2، ع150، ص339-400.
- عامر، أيمن محمد (2003). أثر الوعي بالعمليات الإبداعية والأسلوب الإبداعي في كفاءة حل المشكلات ، جامعة القاهرة ، رسالة ماجستير .
- عابنه ، محمد الخطيب (2012). أثر استراتيجية قائمة على حل المشكلات في التفكير الرياضي لدى طلاب الصف السابع في الأردن ، مجلة العلوم التربويه ، المجلد 38، ع 1، ص 189-204.

- عبد الخالق ، داليا (2013). الذكاء الروحي والحكمة كمنبئات بأنماط القيادة لدى القيادات التربوية، رسالة ماجستير ، جامعة الزقازيق.
- عبد السلام ، نيفين (2011). صيف ذكي جدا ، كتاب الكتروني حول نظرية الذكاءات المتعددة .
- عبدا العاطي ، حسن (2009). " انتبه عزيزي المعلم ليس ذكاء واحدا بل ذكاءات " ، مجلة المعرفة ، ع (176)، ص75-80.
- عبد الهادي ، محمد (2007) .دليلك العلمي إلى قوة الذكاء الروحي ، الطبعة الأولى ، القاهرة : دار العلوم للنشر.
- العدل ، عادل وعبد الوهاب ، صلاح (٢٠٠٣) . القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقلياً ، مجلة كلية التربية ، ع 27 ج 3.
- عرفات ، فضيلة (2010). التفكير الإبداعي و مفهومه، مركز النور للدراسات .
- العطوي ، فريج محمد (2006) .تقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة – المستوى العادي- للفتة العمرية (16-18) في السعودية ، جامعة مؤته ، رسالة ماجستير .
- علوان ، مصعب محمد (2009) .تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية ، الجامعة الإسلامية .
- العلي، نصر محمد، سحلول، محمد عبدالله (2006) ، العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية بمدينة صنعاء .
- مجلة جامعة أم القرى العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ص 92-130.
- عمارة ، عاطف (2013) .الذكاء وقوة الإرادة ، المكتبة السيكلوجية .

- عواد ، أحمد وعبد الله ، مسعد (١٩٩٥) .الفروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في حل المشكلات الرياضية اللفظية ، مجلة مستقبل التربية العربية ، المجلد الأول ، العدد2، ص223-245 .
- غانم ، محمود محمد (٢٠٠٤) .التفكير عند الأطفال ، الطبعة الأولى ، عمان ، الأردن.
- غائب، نظيره حسن (2011). استراتيجيات حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الإعدادية في قضاء خانقين، مجلة ديالي ، ع52، ص176-188 .
- غباري ، ثائر ومحاسنه ، رندة (2013) .العلاقة بين أنماط الأهداف وإستراتيجية حل المشكلة لدى طلاب الجامعة بضوء بعض المتغيرات ، رسالة ماجستير ،الجامعة الهاشمية.
- فالح ، يمينه (2011) . فعالية برنامج إرشادي لتنمية القدرة على حل المشكلات باستخدام التفكير المنطقي لدى طلبة علم النفس بالجزائر، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر .
- الفت ، عاشور موسى (2015) . أثر أسلوب توكيد الذات في تنمية الذكاء الروحي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في محافظة الرصافة ، مجلة الأستاذ ، العدد 213، ص399-426.
- الفقي ، إبراهيم (2011) .قوة الذكاء الروحي ، الطبعة الأولى ، ثمرات للنشر والتوزيع ، القاهرة .
- فؤاد ، دعاء (2011) .فعالية برنامج للتدخل المهني في خدمة الفرد لتنمية مهارة حل المشكلات لدى المرأة المعيلة ، رسالة ماجستير ، جامعة الفيوم .

- فينبرج ، جريج زد (2011) ، كيف تحل أية مشكلة ، ترجمة ونشر مكتبة جرير ، الطبعة الأولى .
- قاسم ، انتصار كمال (2009) . الذكاء الاجتماعي وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الجامعة، جامعة بغداد ، مجلة البحوث التربوية والنفسية ، ع 21، ص212-255.
- قطامي ، نايفة (2001)..تعليم التفكير للمرحلة الأساسية ، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الكبيسي، وهيب و سلومي ، صلاح (2013) .العلاقة بين التفكير المزدوج وحل المشكلات لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير ، جامعة الملك عبد العزيز .
- كيلى ، بي كيث و تشانغ ، ريتشرد (2001). حل المشكلات خطوة بخطوة ، ترجمة هناء العمري ، الطبعة الأولى ، الرياض: مكتبة العبيكان.
- ماکول ، دنداى دالى (2007) . حل المشكلات ، ترجمة عبد الحميد محمد ، نهضة مصر للطباعة والإعلان ، القاهرة: الطبعة الثانية .
- مانع ، سعيد علي (1994) ..حل المشكلات ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .
- محمود ، إيمان مختار (2012) .الذكاء الروحي وكفاءة المعلم ، رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى .
- محمود، إبراهيم وجيه (2002).التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة. الإسكندرية.
- المصري ، إبراهيم سليمان (2010) .الإرشاد النفسي أسسه وتطبيقاته ، الطبعة الأولى ، إربد ، عالم الكتب.

- منصور ، محمد توفيق (2011). درجة امتلاك مديري المدارس الحكومية لمهارات الاتصال الإداري وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات من وجهة نظر المعلمين في مديريات شمال الضفة الغربية ، رسالة ماجستير ، جامعة النجاح .
- النجار ، حسين عبد الحميد (2009). مستوى القدرة على حل المشكلة لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في مدينة جدة ، رسالة ماجستير ،جامعة الملك عبد العزيز.
- نزال ، مي سامي (2009) .العلاقة بين درجة ممارسة القرارات التربوية ودرجة القدرة على حل المشكلات لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين والمديرات ، رسالة ماجستير، جامعة النجاح .
- هلال ، محمد عبد الغني (2011). الذكاء الروحي ، الطبعة الأولى ، مركز تطوير الأداء والتنمية للنشر والتوزيع
- هيجان ، عبدا لرحمن (1999) .المدخل الإبداعي لحل المشكلات ، أكاديمية نايف للعلوم العربية والأمنية ، الطبعة الأولى ، الرياض .

ثانيا : المراجع الأجنبية :

- Amram, Yosi. (2007, August). **The seven dimensions of spiritual intelligence: An ecumenical grounded theory**. Paper presented at the 115th Annual Conference of the American Psychological Association, San Francisco, CA. Summaryavailableon .
- Benedict-Montgomery, M . (2014) : " **Our Spirits, Ourselves: The Relationships between Spiritual Intelligence, Self-Compassion, and Life Satisfaction** ",DoctoralDissertation,Alliant International University
- Crichton, J . (2008) : " **A qualitative study ofspiritual intelligencei organizational** " , Doctoral Dissertation Alliant International University leaders

- Emmons, R. A (2000). **Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern.** *International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 3-26 .

- Gieseke, A . (2014) : " **The relationship between spiritual intelligence, mindfulness, and transformational leadership among public higher education leaders** " , Doctoral Dissertation , Northeastern University .

- Izgar ,Huseyin (2008) ,**Headteachers leadership behavior and problem solving skill: a comparative study** ,Social Behavior and Personality

- Jeloudear,S,Goodarzi, F.(2012) .**What is relationship between spiritual intelligence and job satisfaction among MA and BA teachers ?** *International Journal of Business and Social Science* , 3 (8) , 299-303

- Kevin K (2015) : **PROBLEM SOLVING ABILITY CONFIDENCE LEVELS AMONG STUDENT TEACHERS AFTER A SEMESTER IN THE CLASSROOM** , Procedia - Social and Behavioral Sciences, College Student Journal , Vol. 49 Issue 3, p331-340. 10p .

- King, D. (2008). **Rethinking claims of spiritual intelligence: A definition, model, and measure ..** Unpublished master's thesis, Trent University Peterborough, ON, Canada .

- Maximo. S.(2010). **The concept of Spiritual Intelligence, its correlates with Stress Management and Variation Across Selected Variables** .
(MA).Accrediting Institution, Address, REGION: Saint Louis University.
Available online at: <http://3pdf.com/download-free-spiritual-intelligence-quotient-pdf-ebook-2.htm> .

- Rader, M (2010) : " **The relationship between emotional-social intelligence and social problem solving** " ,_Doctoral Dissertation , Northern Arizona University .

- Rogers, J. L., & Dantley, M. E. (2001). **Invoking the spiritual in campus life and leadership.** *Journal of College Student Development*, 42(6), 589-603

- Sisk, D. (2008). **Engaging the spiritual intelligence of gifted students to build global awareness in the classroom.** *Roeper Review*, 30, 24-30.
doi: 10.1080/02783190701836296

- Violeta S (2015) : **Expression of Leaders' Spiritual Intelligence in a Context of Service Organizations: A Gender Approach Original Research Article , Procedia - Social and Behavioral Sciences**, Volume 213, Pages 758-763.

- Zohar, D., & Marshall, I. N. (2001). SQ: **Spiritual intelligence, the ultimate intelligence**. London Bloomsbury Publishing

الملحقات

أولاً : الخطابات الرسمية

ثانياً: مقاييس الدراسة .

أولا : الخطابات الرسمية



الرقم:

التاريخ:

المرفقات:

نموذج زيارة طالبات للجهات المعتمدة

حفظها الله

سعادة مديرة/قسم الإرشاد الطلابي بالإشراف التربوي بمحافظة الرس

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

انطلاقاً من أهمية التعاون المتبادل بين الجامعة وبين مختلف قطاعات المجتمع ولحاجة بعض المواد لدراسات تطبيقية تتم عن طريق الزيارات الميدانية والتدريب العملي للجهات التابعة لكم فإننا نأمل من سعادتكم تسهيل قيام الطالبات باستكمال متطلبات موادهن العلمية وفقاً للمعلومات الموضحة أدناه.

الكلية / معهد الدراسات العليا التربوية القسم العلمي/ ماجستير علم نفس تربوي

الهدف من الزيارة: تسهيل مهام الطالبة العلمية في تطبيق موضوع البحث وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام : (١٤٣٦ / ١٤٣٧ هـ).

إسم الطالبة	الرقم الجامعي	عنوان البحث
ندى منصور سليمان الحبس	١٥٠٢٠٧٩	الذكاء الروحي وعلاقته بمستوى القدرة على حل المشكلات لدى عينه من المرشدات الطالبات بمحافظة الرس

التوقيع : د. خديجة محمد أمين خوجة

مشرفة قسم علم النفس التربوي والإرشاد : د/خديجة محمد أمين خوجة

التوقيع : د. عزيزة عبدالله الرحمن طيب

وكيلة الدراسات العليا التربوية : د/ عزيزة عبدالله الرحمن طيب

شاكرين ومقدرين تعاونكم،،،



ثانياً : مقاييس الدراسة

- مقياس الذكاء الروحي .
- مقياس مستوى القدرة على حل المشكلة

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزتي المرشدة الطلابية .. تحيه طيبة وبعد ..

أرجوا التكرم بقراءة كل عبارة مما يلي بتمعن ثم وضع علامة (✓) أمام ما ينطبق عليك من الاستجابات بدقة وأمانة ، آملة منك أن لا تترك أي عبارة بدون إجابة .
علما بأنه ليس هناك عبارة صحيحة وأخرى خاطئة ، فلكل منا أسلوبه في الحياة ، إنما هو التعبير الصادق عن الأسلوب المتبع لو كنت في الموقف المفترض .
مع التأكيد على أن الاستجابات الواردة في الإستبانة لن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي .

والمطلوب منك أن تحدد رأيك بوضوح كما هو موضح في المثال التالي :

العبارة	لا يحدث أبدا	يحدث نادرا جدا	يحدث نادرا إلى حد ما	يحدث كثيرا إلى حد ما	يحدث كثيرا جدا	يحدث دائما
لا اعرف كيف يمكنني التفاعل مع الآخرين	✓					

الإسم (اختياري)

التخصص الدراسي

المؤهل العلمي : دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير ☐

سنوات الخبرة : أقل من خمس سنوات ☐ 6-10 سنوات ☐ 11 سنة فأكثر ☐

ولك جزيل الشكر والتقدير

م	العبارة	لا يحدث أبدا	يحدث نادرا جدا	يحدث نادرا إلى حد ما	يحدث كثيرا إلى حد ما	يحدث كثيرا جدا	يحدث دائما
1	اشعر بالارتياح أثناء مزاولتي للأعمال التي أحبها						
2	أقاوم الأحداث التي لا أحبها						
3	أنزعج عندما لا تسير الأمور بالطريقة التي أريد لها إن تحدث						
4	في أنشطة اليومية، أضع جميع أهدافي في محاذاة مع ما أريده، وما احتاج حدوثه						
5	أصاب بالإحباط عندما لا اعرف ما هي الحقيقة						
6	في حياتي اليومية اشعر أنني لا أفاعل مع الآخرين						
7	تساعدني المعلومات التي اكتسبها في حياتي لمواجهة التحديات اليومية						
8	ارتفاع الوعي لدي يكشف مسار الحقيقة بالنسبة لي						
9	أعيش وأتصرف ولدي وعي بحقيقة الفناء						
10	في اللحظات الصعبة أحاول الاستفادة من القصص التي تعلمتها أو أية أمور أخرى ثبتت حكمتها بمرور الزمن						
11	لا اعرف كيف يمكنني التفاعل مع الآخرين						
12	اعتبر عملي ذا قيمة						
13	أداء العبادات اليومية يعينني على مواجهة تحديات الحياة						
14	استمتع بعمل الأشياء الصغيرة في الحياة مثل: الاستحمام ،تنظيف الأسنان ، تناول الطعام						

م	العبارة	لا يحدث أبدا	يحدث نادرا جدا	يحدث نادرا إلى حد ما	يحدث كثيرا إلى حد ما	يحدث كثيرا جدا	يحدث دائما
15	الشعور بالخوف يحكم تصرفاتي						
16	أميل للتفكير في المستقبل أو في الماضي بدون استحضار لحظات الحاضر						
17	اعتبر حياتي هدية وأحاول الاستفادة القصوى من كل لحظة فيها						
18	الخيارات أمامي ضعيفة جدا بسبب ضعف مشاعره						
19	في الاجتماعات أو المحادثات أتوقف عدة مرات للرجوع إلى الوراء وأراقب وأعيد تقييم الوضع						
20	أستخدم الاجتماعات أو الأماكن التي تذكرني بعظمة الخالق						
21	من الصعب علي الخروج على الاتفاقيات والتوقعات أو القواعد						
22	أظل مركزا ولدي سلام داخلي حتى عندما تكون الأمور حولي فوضوية						
23	انزعج عندما أتخيل أنني لن أحقق النتائج المرجوة بالنسبة لي						
24	في المهام اليومية استرعى الاهتمام لتلك المهام التي لا يمكن وصفها أو التحدث بها (حديث النفس)						
25	لدي وعي بالحكمة الذاتية التي بداخلي وهي التي تدفعني للاسترشاد بها						
26	يمكنني دمج الأشياء التي تبدو متضاربة أو متناقضة في الرأي						

م	العبارة	لا يحدث أبدا	يحدث نادرا جدا	يحدث نادرا إلى حد ما	يحدث كثيرا إلى حد ما	يحدث كثيرا جدا	يحدث دائما
27	أسعى جاهدا لدمج أو تكامل كل الأشياء						
28	عملي يتوافق مع هدفي الأكبر						
29	يمكنني أداء الشعائر الدينية خلال فترات التنقل						
30	تتماشى أفعالي مع السنن الكونية						
31	اهتم ببواطن الأمور						
32	لأنني التزم بمبادئ وأخلاقي فإنني قد أكون غير ناجح						
33	انا مستبصر بحقيقة ذاتي التي اعترف من داخلي بصحتها						
34	ألاحظ واقدر الإحساس والجمال في حياتي اليومية						
35	اعزز كفاءتي من خلال علاقاتي وتقبل الآخرين						
36	في خضم الصراع ابحت عن أرضية مشتركة للتواصل مع الآخرين وأحاول إيجادها						
37	أصغي إلى شعوري الحدسي في اتخاذ الخيارات المهمة						
38	أصغي بعمق إلى كل ما يقال وما لا يقال						
39	لدي وعي بحواسي الخمس في جسدي خلال مهماتي اليومية						

م	العبارة	لا يحدث أبدا	يحدث نادرا جدا	يحدث نادرا إلى حد ما	يحدث كثيرا إلى حد ما	يحدث كثيرا جدا	يحدث دائما
40	أسعى إلى معرفة ما يمكن إثباته منطقيا وتجاهل الغامض منه						
41	أنا ابحث عن الأمور المجهولة الخاصة بي وأحاول اكتشافها						
42	لدي صعوبة في التوفيق بين جوانب مختلفة من حياتي						
43	أحاول جاهدا العمل على توسيع مدارك الآخرين ووجهات نظرهم						
44	قوة علاقتي بالله تمنحني قوة تجعلني أتصرف في المواقف بتلقائية وسهولة						
45	أهدافي وطموحاتي تتجاوز العالم المادي إلى العالم الأخروي						
46	أعتمد على الثقة العميقة بالله تعالى عندما أواجه التحديات اليومية						
47	أحمل الاستياء إلى أولئك الذين ظلموني						
48	أشعر بأنني جزء من هذا العالم الكبير						
49	أحاول إيجاد سبل للتعبير عن نفسي الحقيقية بشكل إبداعي						
50	الخبرات التي اكتسبها من المواقف الايجابية والسلبية تعطيني أفكارا وتوجهها في التعامل مع المشكلات اليومية						
51	للحصول على أفكار ورؤى للمشكلات اليومية فإنني أتبنى وجهة نظر واسعة أو منظور شمولي						

م	العبارة	لا يحدث أبدا	يحدث نادرا جدا	يحدث نادرا إلى حد ما	يحدث كثيرا إلى حد ما	يحدث كثيرا جدا	يحدث دائما
52	اخصص اوقاتا يومية وأسبوعية استغلها للتأمل الذاتي والتجديد						
53	اشعر بالامتنان لكثرة الأشياء الايجابية في حياتي						
54	لدي إيمان وثقة بان الأمور ستسير للأفضل						
55	اقبل نفسي كما أنا بكل مشاكلتي والقيود من حولي						
56	من اجل حل المشاكل اعتمد على قدرتي للاستمرار وقبول وتجاوز التناقضات						
57	في حياتي اليومية اشعر ان عملي في خدمة الكون بأسرة						
58	في مواقف الجدل أو التفاوض واختلاف الرأي فإنه لدي القدرة على رؤية الأشياء من وجهة نظر الشخص الآخر						
59	أرى أن التقدم في مهنتي هو السبب الرئيس للقيام بعمل جيد						
60	أرى أن المكافآت المالية هي الهدف الأساسي من أي عمل أقوم به						
61	عقلي يسرح بعيدا عما أقوم به						
62	اشعر بالإحباط بسبب عدم قدرتي على إيجاد معنى في حياتي اليومية						

م	العبارة	لا يحدث أبدا	يحدث نادرا جدا	يحدث نادرا إلى حد ما	يحدث كثيرا إلى حد ما	يحدث كثيرا جدا	يحدث دائما
63	حتى عندما يبدو أن لدي خيارات قليلة جدا فإنني أشعر بالحرية						
64	لدي صعوبة في تقبل حقيقة نفسي التي أعلم جيدا صحتها						
65	أحمل مشاعر السرور لأنشطتي						
66	أنا أقاوم بشدة الخبرات التي أجدها غير سارة						
67	أنا أسوأ عدو لنفسي						
68	سأجيب عن الأسئلة بكل صدق وبأفضل ما يكون						

مقياس مستوى القدرة على حل المشكلة

م	الفقرة	تتطبق بدرجة كبيرة	تتطبق بدرجة متوسطة	تتطبق بدرجة بسيطة	لا تنطبق أبدا
1	انظر إلى المشكلات كشئ طبيعي في حياة الإنسان				
2	أحرص على جمع المعلومات للحلول المقترحة للمشكلة التي تواجهني				
3	أفكر في الجوانب الإيجابية والسلبية لكافة الحلول المقترحة				
4	أفكر في كافة البدائل التي قد تحصل لحل المشكلة				
5	أركز على النتائج الفورية للحل وليس على النتائج البعيدة				
6	أعتقد بأن لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية				
7	أحاول تحديد المشكلة بشكل واضح				
8	أجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة				
9	أحصر تفكيري بالجوانب الإيجابية للحل الذي أميل اليه				
10	أختار الحل الأسهل بغض النظر عما يترتب على ذلك				
11	أستخدم أسلوبا منظما في مواجهة المشكلات				
12	عندما أحس بوجود مشكلة فإن أول شئ أفعله هو التعرف على أبعادها بسرعة				
13	أجد تفكيري منحصر في حل واحد للمشكلة				
14	أحصر تفكيري بالجوانب السلبية للحل الذي لا أميل اليه				
15	أحرص على تقييم الحلول بعد تجربتها في الواقع				
16	أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة				
17	أحرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة				
18	أجد نفسي منفصلا حيال المشكلة الى درجة تعيق قدرتي على التفكير				
19	أحاول التنبؤ بما سوف تكون عليه النتائج قبل ان اتبنى حلا معيناً				
20	أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناء على مدى نجاحها				
21	عندما تواجهني مشكلة فاني أتصرف دونما تفكير				
22	أتفحص العناصر المختلفة للموقف المشكل				

م	الفقرة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة بسيطة	لا تنطبق أبدا
23	اسأل الآخرين عن رأيهم لكي أتعرف على الاحتمالات المختلفة للحل				
24	اختر الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته				
25	عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح فإنني أريد معرفة ذلك				
26	أحرص على تأجيل المشكلة تواجهني				
27	عندما تواجهني مشكلة لا أعرف بالضبط كيف أحدها				
28	لدي القدرة على التفكير بحلول جديدة لأية مشكلة				
29	أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب وال المدى				
30	أصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى عندما يظهر لي فشله في حل المشكلة				
31	أتجنب التحدث في الموضوع الذي تواجهني فيه المشكلة				
32	لا أعرف كيف أصف المشكلة التي أواجهها				
33	عندما تواجهني مشكلة أفكر بكافة الحلول الممكنة قبل أن يتبنى واحدا منها				
34	أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة				
35	ينتابني شعور بالغضب و بالعصبية عندما أجد الحل الذي توصلت إليه كان فاشلا				
36	ينتابني شعور باليأس اذا واجهتني أية مشكله				
37	عندما تواجهني مشكلة لا أعرف كيف أبدا بحلها				
38	عندما تواجهني مشكلة فاني استخدم في حلها أول فكرة تخطر على بالي				
39	عندما تواجهني مشكله فاني أختار الحل الأكثر احتمالا للنجاح				
40	عندما تواجهني مشكلة فاني لا اشغل نفسي بتقييم الحلول التي أتوصل إليها				

ABSTRACT

Research Project submitted to obtain Master's Degree in Guidance and Educational Counseling
Thesis Address in English Language: Spiritual Intelligence and its relation with solving the problems for a sample of counselors in Arrass Governorate.
Student Name: Nada Mansour Soliman El Hebs
Educational Postgraduate Studies Institution – Master of Guidance and Educational Psychological Counseling - King Abdulaziz University
Supervisor Name: Dr./ Magda El Sayed El Keshkey, Dr./ Khadeja Amein Khoga, Dr./ Safaa Ghazy Ahmed Hamouda
• The current study aims at recognizing the relation between the spiritual intelligence and the ability of solving the problems for a sample of counselors in Arrass governorate of about (74) counselors. Also, this study aims at recognizing the most prevailing dimensions of spiritual intelligence for the sample of the study and the ability of solving the problems for the sample of the study and whether or not there are differences between the averages of the marks of the study sample upon the two standards of the spiritual intelligence with its dimensions and the ability of solving the problems with its dimensions as per the variables of (Academic qualification, Academic specialization and Years of experience). • The researcher has followed in such study the descriptive correlative comparative curriculum. The spiritual intelligence standard prepared by (Dryer & Amram, 2007) has been used and (El Shawey, 2012) has reduced it for the Saudi environment and the standard of the ability of solving problem has been prepared by (El Nagar, 2009). The psychometric conditions the two standards have been verified in the current study. • The study has concluded in several outcomes including: the level of the spiritual intelligence for the responses of a sample of the study is average, the level of the ability of solving the problems for the responses of the sample is average, there is a correlative relation between the spiritual intelligence with its dimensions and the level of the ability of solving the problems with its ability for the sample of the study and there are no differences of significance statistic among the averages of the marks of the spiritual intelligence with its dimensions for the sample of the study as per the demographic variables (Academic qualification, Years of experience), in addition to there are no differences of significance statistic among the averages of the marks of the spiritual intelligence with its dimensions for the sample of the study as per the variable of the academic specialization except for the private dimension (excellence) as there were differences of significance statistic for the specialization of computer and there are no differences of significance statistic among the averages of the level of the ability of solving the problems with its dimensions for the individuals of the sample of the study as per the demographic variables (Scientific qualification, Years of experience). Moreover, there are no differences of significance statistic among the averages of the marks of the ability of solving the problems with its dimensions for the sample of the study as per the variable of the academic qualification except for (Post evaluation) as there were differences of significance statistic for the private education. • Also, the study has concluded in several recommendations, the most prominent of which are recommendations instructed to the centers of the training in the Ministry of Education, student counselor department, curriculums development division in the Ministry of Education and the researchers with the necessity of preparing and developing counseling programs having the ability to raise the level of the spiritual intelligence and the level of the ability of solving the problems, and most of these recommendations are instructed to the Ministry of Information for executing programs regarding how to invest the means of social communications in developing the spiritual intelligence and the ability of solving the problems.



Spiritual Intelligence and its Relation with Solving Problems in a sample of counselors in Arrass

submitted by

NadaMansor Suliman AL-hebs

1502079

Search Project submitted for the requirements of the degree of Master of Educational Guidance and Counseling

Supervised by

Dr / Khadija Mohammed Amin Khouja

Associate Professor

Dr / Mogeda Elsayed Ali

Associate Professor

Dr/ Safaa Ghazi Ahmed Hammouda

Assistant Professor

Program of Educational Post Graduate Studies

King Abdulaziz University

Jeddah – Kingdom of Saudi Arabia

Shaaban1437 AH - May2016 AD

