كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

الذكاء الروحي وعلاقته بالحل الإبداعي للمشكلات لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية

إعــداد

أ/ هيفاء حمد عبدالعزيز الدعيلج

﴿ المجلد الرابع والثلاثون– العدد الثالث – جزء ثانى – مارس ٢٠١٨م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء الروحي وعلاقته بالحل الإبداعي للمشكلات لدى الطلبة الموهوبين في مدينة الرياض. كما هدفت هذه الدراسة الكشف عن الفروق في الذكاء الروحي وحل المشكلات الإبداعي وفقًا لمتغيري الصف الدراسي والجنس. وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الموهوبين في الصفين الأول المتوسط والصف الأول الثانوي في مدينة الرياض والبالغ عددهم (٣١٥) طالبًا وطالبة، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبًا و(٧٠) طالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير مقياسين للذكاء الروحي ومقياس لمهارة الحل الإبداعي للمشكلات والتأكد من دلالات صدق وثبات المقياسين.

وأظهرت نتائج الدراسة مستوى متوسط للذكاء الروحي لدى أفراد العينة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الروحي والحل الإبداعي للمشكلات، وكانت مهارة الوعي أكثر مهارات الذكاء الروحي ارتباطًا بالحل الإبداعي للمشكلات.

ومن جهة أخرى أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى الذكاء الروحي تعزى لمتغير الجنس، بينما كانت هناك فروق في مستوى الذكاء الروحي تغزى لمتغير الصف الدراسي ولصالح طلبة الصف الأول الثانوي.

كما أشارت نتائج الدراسة أيضًا إلى عدم وجود فروق دالة احصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في الحل الإبداعي للمشكلات تعزى لمتغيري الجنس والصف الدراسي، وعدم وجود فروق دالة احصائيًا في مستوى الذكاء الروحي ومستوى مهارة الحل الإبداعي للمشكلات تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والصف الدراسي.

وأخيرًا أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالتنشئة الروحية للطلبة الموهوبين من خلال المناهج والبرامج والأنشطة المقدمة لهم، وجعلها ترتكز على الوعي والإدراك العميقين، وتوظيف استراتيجيات حل المشكلات، واستراتيجيات التفكير الإبداعي، لتنمية الذكاء الروحي ومهارة الحل الإبداعي للمشكلات.

(الكلمات المفتاحية: الذكاء الروحي، الحل الإبداعي للمشكلات، الطلبة الموهوبون)

المقدمة:

يُعد إنشاء المؤسسات الوطنية المختصة والمعنية بقضايا الموهبة والإبداع وتوفير البيئات التعليمية الحاضنة، والبرامج الموجهة، من شأنه أن يساهم بإنتاج أفراد ذوي إنجازات علمية فريدة ومرتفعة الجودة، وقد خطت المملكة العربية السعودية خطوات حثيثة في مجالات رعاية الموهبة والإبداع، إذ حرصت مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة) منذ إنشائها عام (٢٠٠٠م) على توفير الرعاية للموهوبين والمبدعين من الطلبة بالمملكة العربية السعودية، والقيام بدور قيادي في تقويم برامج الموهوبين بشكل متخصص، والإشراف عليها، وإرساء أسس تربية وتعليم الموهوبين والمبدعين في المملكة والعالم العربي، وتقديم خدمات متنوعة للموهوبين والقائمين على رعايتهم، وفق أفضل الممارسات الحديثة، ونشر ثقافة الموهبة، والعمل على تكوين بيئة تفاعلية مبدعة تنمي قدرات الموهوبين والمبدعين، وترتقي بثقافة الآباء والمعلمين، وتدعم الإبداع والابتكار في المجتمع بمؤسساته وأفراده (السلامة،٢٠١٤).

ويرتبط الذكاء الروحي بنظرية هورن وكاتل (Horn & Cattels)، وطبقًا لهذه النظرية فإن الذكاء السيال متضمن في القدرات الفردية، التي تساعد على الاستنتاج فيما يتعلق بقضايا الوجود، والمعنى، والقدرة على استخدام القدرات الروحية في حل المشكلات، ويساعد الذكاء السيال أيضًا في تفسير المرونة العقلية المتضمنة في الذكاء الروحي، ومن جهة أخرى يقدم الذكاء المتبلور مفاهيم الذكاء الروحي على أنها تلك التي يتم تعلمها في التربية، ومن خلال المواقع الثقافية، كما أن المصدر الرئيس للقدرات المتبلورة يكمن بثقافة الفرد، مما يجعلها تختلف من ثقافة شخص إلى آخر (King, 2008).

والذكاء الروحي يتعلق بطرق اكتساب الصفات وتنميتها، ويعنى بتنمية الهوية الأخلاقية والعاطفية، فهو ذكاء يتكون من الذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي، فالذكاء الشخصي هو معرفة المرء وفهمه وتقديره لذاته، وأما الذكاء الاجتماعي فهو معرفة المرء وتقديره وفهمه للآخرين، وبالتالي يستطيع المرء فهم كل جوانب الحياة من حوله، كما ويعد الذكاء الروحي من أهم الذكاءات الإنسانية لقدرته على تغيير حياة الإنسان وتغيير كل شئ حوله، وترجمة المبادئ والقيم بسلوك إنساني متوازن، والسيطرة على النفس، والشعور بالسلام والأمن الداخلي، والتكامل والتناغم مع الذات، والقدرة على السمو الذاتي، والتقرب إلى الله عز وجل، والقدرة على التوازن في التعامل بين العقل الحاضر والعقل الباطن، فالإنسان يسعى دومًا لتحقيق ذاته، والتوصل إلى حالة روحية عالية، يبدع فيها ويصبح متسامحًا، ومثابرًا، وواثقًا من ذاته، وذو بصيرة، وسعة أفق، ويتصرف بحكمة واتزان، ويصل إلى الصورة التي يتخيلها عن نفسه، والتي تمكنه من مواجهة التحديات دون الخوف من الفشل، وتجعله قادرًا على الإبداع، وتحقيق الكثير في حياتة (Mamin,2008).

ويعد الجانب الروحي أحد الخصائص الثلاث التي تميز الإنسان عن الحيوان، إلى جانب الحرية، والمسئولية، ويتصف البعد الروحي بعدد من الخصائص ومنها: التسامي بالذات، والضمير، والحب والمثل، والإيمان، والحدس، والإلهام، والهدف من الحياة، والأصالة والابتكارية ،والسعادة والنجاح الفردي (Luizcarlos,2003).

ويشير ناسل (Nasel, 2004) إلى أن الذكاء الروحي يرتبط بقدرات: الحدس، والبصيرة، والحكمة. ويستخدمه الأفراد عند التعرض لقضايا وجودية، معتمدين على قدراتهم الروحية لاتخاذ قرارات ذات مغزى، وحل مشكلات الحياة اليومية. ويرى في ذات السياق أيضًا سيزك وتورانس (Sisk&Torrance) أن الذكاء الروحي يمثل القدرة على الاستخدام المتعدد للحواس، والحدس والتأمل والتصور، وذلك من أجل الحصول على المعرفة التي تسهم في حل المشكلات(Sisk, 2008).لذا تمثل القدرات الروحية لدى الأفراد عامل مهم في توجيه السلوك والتصرف بحكمة وبصيره، واتخاذ القرارات وحل المشكلات، ويعد توظيف الإبداع في حل المشكلات من القضايا التي لطالما جذبت اهتمام العلماء والباحثين، وتشكل مهارة الحل الإبداعي للمشكلات (Creative Problem Solving) بدورها احد أبرز المهارات التي يتميز بها الأفراد الموهوبون، على اعتبار أن سمة الإبداع من أهم السمات التي تميزهم عن غيرهم. حيث يعبر رينزولي عن الموهبة بأنها: التقاطع بين ثلاث حلقات من السمات الإنسانية، وهي: قدرات عامة فوق المتوسط، مستويات مرتفعة من الالتزام بالمهمات (الدافعية)، ومستويات مرتفعة من القدرات الإبداعية (Renzulli, 2012).

وترى الباحثة أن التركيز على الجانب الروحي لدى للفرد الموهوب وتنميته من شأنه أن يسهم في توجيه سلوكه، وتوافقه مع ذاته، وتكامله وتساميه، وتعزيز ثقته بنفسه وبالآخرين، وتعلقه بخالقه جل في علاه، والرضا والقناعة بما قسمه الله تعالى، ومن ثم العيش بسلام وتناغم مع البيئة من حوله، والتغلب على المشكلات الحياتية التي تعترضه، لا سيما في المسائل والقضايا الروحية والوجودية، ومحاولة إيجاد حلول أصيلة لها، مما يساهم بتوجيه موهبته للإتجاه السليم، ويجنبه الاعتقادات الوجودية والروحية الخاطئة، وبذلك يتم توظيف موهبته التوظيف الأمثل، والذي بدوره يعود عليه وعلى أمته بالمنفعة الكبرى.

مشكلة الدراسة:

ركزت الدراسات والأبحاث المتعلقة بالتربية وعلم النفس الحديث في وقت سابق على دراسة شخصية الإنسان بجوانبها المختلفة والعوامل المؤثرة فيها، سواء أكانت بيولوجية أو اجتماعية أو ثقافية أو نفسية، ولكنها اغفلت جوانب مهمة ومؤثرة بشكل كبير في الشخصية والسلوك الإنساني، وهي الجوانب والمسائل الروحية، حيث يشير كلٌ من ناسل (Nasel,) 2004، وآرام ودراير (Amram&Dryer, 2007)،وكينج (King, 2008) إلى اعتبار الذكاء الروحي من الموضوعات الحديثة، والتي لم يشهد توسع الحديث عنه إلا مطلع الألفية الجديدة، وذلك حين نشر العالم إيمونز (Emmons) في المجلة العالمية لعلم نفس التدين(International Journal for the Psychology of Religion)، عام (٢٠٠٠)، سلسلة من المقالات المهمة، والتي بحثت موضوعات الذكاء الروحي.

وقد أدركت الباحثة من خلال عملها كمعلمة للموهوبين، أن هناك قصورًا في استثمار الطاقات الإبداعية الهائلة التي يمتلكها الطلبة الموهوبين، لا سيما في مهارة حل المشكلات، على اعتبار أن الإبداع يعد من أهم الخصائص والسمات النمائية التي تميزهم عن أقرانهم العاديين، فمن الضروري استثمار هذه القدرات والإمكانات الاستثنائية، والوصول بها إلى أقصى مدى، ومن أجل ذلك ضرورة العمل على تضمين المناهج والبرامج الموجهة لفئة الموهوبين، لأنشطة تعتمد اسلوب تقديم مشاكل حقيقية واقعية تتطلب حلولًا أصيلة مبتكرة.

وانطلاقًا مما انتهت إلية الدراسات السابقة ذات الصلة والتي بحثت موضوعات الذكاء الروحي، والدراسات التي بحثت مهارة الحل الإبداعي للمشكلات، والتي أوصت نتائجها بإجراء المزيد من البحوث والدراسات حول تلك الدراسات لا سيما لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين في الفئة العمرية ما بين (١٢–١٥) سنة، وبعد مراجعة مستفيضة للأدب التربوي في العالم العربي بشكل عام، وفي المملكة العربية السعودية بشكل خاص، تبين وحسب حدود علم الباحثة عدم وجود دراسات وأبحاث تناولت موضوعات الذكاء الروحي وعلاقته بمهارة حل المشكلات الإبداعي.

كل ما سبق حثّ الباحثة على دراسة مستوى الذكاء الروحي لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وبحث الطبيعة الارتباطية بينه وبين مهارة الحل الإبداعي للمشكلات، وهل ثمة فروق في ذلك تعزى لمتغيرات الدراسة المتمثلة في الصف الدراسي (الأول المتوسط، الأول الثانوي)، والجنس.

أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١-ما مستوى الذكاء الروحي لدى الطلبة الموهوبين في مدينة الرياض؟
٢-هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)بين الذكاء الروحي ومهارة الحل الإبداعي للمشكلات لدى الطلبة الموهوبين في مدينة الرياض؟
٣-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مستوى الذكاء الروحي لدى الطلبة الموهوبين في مدينة الرياض تعزى لمتغيري الجنس (ذكر،أنثى)، والصف الدراسي (الأول متوسط، الأول ثانوي)؟
٤-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مستوى الحل الإبداعي للمشكلات لدى الطلبة الموهوبين في مدينة الرياض تعزى لمتغيري الجنس (ذكر، أنثى)، والصف الدراسي (الأول متوسط، الأول ثانوي)؟

أهمية الدراسة:

أولا: الأهمية النظرية:

- قلة الدراسات التي بحثت موضوع الذكاء الروحي، على اعتبار كونه من المفاهيم الحديثة، وندرة الدراسات التي بحثت علاقة الذكاء الروحي بمهارة الحل الإبداعي للمشكلات، لا سيما الموجهة منها لفئة الموهوبين والمتفوقين.
- الدراسة الحالية تعد خطوة على طريق البحث العلمي للاهتمام بواقع الذكاء الروحي في عاصمة المملكة العربية السعودية على وجه الخصوص، والقيام بدراسات أخرى لبحث العلاقة بينه وبين الحل الإبداعي للمشكلات، وتأمل الباحثة أن تحقق نتائج هذه الدراسة إضافة جديدة للمكتبات العربية عامة والسعودية بشكل خاص، والتي تعاني من بعض النقص في مجالات الذكاء الروحي.
- أهمية فئة الموهوبين قادة المستقبل وأمل الغد في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية لأوطانهم.

ثانيًا: الأهمية العملية:

- تطوير مقياس للذكاء الروحي، ومقياس آخر لمهارة الحل الإبداعي للمشكلات، والتأكد من صدقة وثباتة، والاستفادة منه واستخدامه في بحوث ودراسات مستقبلية، وفي مجالات رعاية الموهبة والإبداع.

- تأمل الباحثة أن تقدم نتائج هذه الدراسة الاقتراحات والتوصيات فيما يتعلق بالذكاء الروحي ومهارة الحل الإبداعي للمشكلات لدى الموهوبين في فترة المراهقة المبكرة، وذلك للقائمين على تعليم الموهوبين من معلمين ومرشدين وأولياء أمور وقادة تربويون ومصممي البرامج التربوية وواضعي المناهج والسياسات التعليمية الموجه لفئة الموهوبين، وبالتالي المساهمة في تطوير وإثراء الخطط والبرامج في مجالات رعاية الموهبة والإبداع.

مصطلحات الدراسة والتعريفات:

الذكاء الروحي: هي قدرة عقلية تتكون من النعمة والمعنى والوعي، ويقصد بالنعمة بأنها القدرة على العيش في طريق مستقيم وواضح مع إظهار الحب الإلهي والثقة في الحياة، ويشار للمعنى بأنه اكتشاف الأهمية والمعنى من الأنشطة اليومية من خلال الشعور بالهدف والدعوة إلى الخدمة ومواجهة الآلالم والمعاناة، ويقصد بالوعي بأنه حالة عقلية يتميز بها الإنسان بملكات المحاكمة المنطقية، والإحساس بالذات والإدراك الذاتي، والحالة الشعورية والحكمة أو العقلانية والقدرة على الإدراك الحسي للعلاقة بين الكيان الشخصي والمحيط الطبيعي. **ويعرف مستوى الذكاء الروحي إجرائيًا:** بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الموهوب على مقياس الذكاء الروحي المستخدم في هذه الدراسة.

مهارة الحل الإبداعي للمشكلات (Solving(Creative Problem: هي عملية منظمة يتم فيها دمج الفرد لمهاراته في حل مشكلة جديدة بمهاراته في التفكير الإبداعي لإنتاج حلول ونتاجات جديدة لها وتقييمها للوصول إلى الحل الأمثل (Loraine & David, 2003). **وتعرف إجرائيًا:** بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الموهوب على مقياس الحل الإبداعي للمشكلات المستخدم في هذه الدراسة.

تعريف وزارة التربية والتعليم السعودية للطلبة الموهوبين: هم الطلبة الذين يوجد لديهم استعدادات وقدرات غير عادية، أو أداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يُقدّرها المجتمع، وبخاصة في مجالات التفوق العقلي، والتفكير الابتكاري، والتحصيل العلمي، والمهارات والقدرات الخاصة (دليل الموهوبين،٢٠٠٥). وهم الطلبة الذين يلتحقون بالصف الأول متوسط وتتراوح أعمارهم بين (١٢– ١٣) ، وكذلك هم الطلبة الذين يلتحقون بالصف الأول الثانوي والذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٥–١٦) سنة في مدينة الرياض.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتحدد نتائج هذه الدراسة في ضوء الحدود والمحددات الآتية:

١. **حدود بشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على الطلبة الموهوبين في الصفوفالأول المتوسط، الأول ثانوي، من الجنسين في المدارس التابعة لإدارة التربية والتعليم في مدينة الرياض.

٢. **حدود مكانية:** تم تطبيق الدراسة في المدارس التابعة لإدارة التربية والتعليم في مدينة الرياض.

٣. **حدود زمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠١٤/٢٠١٥).

الإطار النظري:

تعريف الذكاء الروحي:

يعرف إيمونز (Emmons,2000) الذكاء الروحي بأنه استخدام المعرفة الروحية لمواجهة المشكلات اليومية وحلها وتحقيق الأهداف والغايات.

ويعرفه زوهار ومارشال(Zohar & Marshal, 2000)بأنه الذكاء الأعلى وهو ذكاء يضع السلوك في مصطلح أوسع، وهو ذكاء يقيم عملنا وطريقتنا في الحياة مقارنة بالآخرين، وهو أساس نحتاج إليه ليعمل ذكاؤنا المعرفي والعاطفي بكفاءة.

وعرف آمرام ودراير (Amram&Dryer,2007) الذكاء الروحي بأنه القدرة على تطبيق واستخدام القدرات والخصائص الروحية التي تزيد من فعاليتنا في الحياة اليومية وتحقيق السعادة.

وعرف كينج (King, 2008) الذكاء الروحي بأنه مجموعة من القدرات الذهنية التكيفية المعتمدة على الجوانب الغير مادية ولكنها جوانب واقعية، وخصوصًا تلك المتعلقة بحقيقة الوجود، وبالمعاني الذاتية، وبمعاني تسامي النفس، وبالحالات العالية من الوعي والإدراك.

النماذج التي فسرت الذكاء الروحي:

قدم إيمونز (Emmons, 2000) خمس مكونات أساسية تفسر الذكاء الروحي وهي: القدرة على السمو والتفوق، والدخول في حالات روحانية عالية من الوعي والإدراك، والتمكن من استثمار الأنشطة اليومية والأحداث والعلاقات مع شعور ديني مصاحب، والقدرة على استثمار المصادر الروحية لحل مشكلات الحياة اليومية، وعلى انتهاج السلوكات الفاضلة والسامية (مثل: التواضع، وإظهار الرحمة والشفقة، والعفو والتسامح).

ويختلف ماير (Mayer, 2000) وجاردنر (Gardner, 2000) مع المكونات التي قدمها إيمونز (Emmons) للذكاء الروحي، وذلك من خلال أن بعض هذه المكونات تعتمد على

خبرة الحياة اليومية أكثر من اعتمادها على القدرات العقلية، أي أنها تفتقر التركيز على القدرات الذهنية، والأداء العقلي الفعلي، وذلك يتعارض بشكل رئيس مع التركيبة البنيوية للذكاء.

وكاستجابة للانتقادات التي وجهت لإيمونز (Emmons) في تحليله للذكاء الروحي، قام بتعديل المكونات الأساسية للذكاء الروحي بحذف المكون الخامس (King,2008).

ويقدم زهير ومارشال (Zohar & Marshal,2000) الذكاء الروحي على اعتبار أنه النموذج الأعلى من الذكاءات الإنسانية، كما هو موضح في الشكل التالي:

الشكل(١): تصنيف الذكاء الروحي بالمقارنة بالذكاءات الإنسانية الأخرى

يتضح من الشكل (١) أن الذكاء الروحي (SQ) يمثل الأنموذج الأعلى مع المقارنة بالذكاءات البشرية الأخرى، وأن هناك ترابط بينه وبين الذكاء الانفعالي (EQ)، حيث يحتاج الفرد لامتلاك قدر معينة من الوعي العاطفي والوعي الاجتماعي ليكون قادرًا على التأمل في الجوانب الوجودية من حوله.

وحدد فوجان (Vaughan,2002) ثلاثة مكونات للذكاء الروحي وهي: القدرة على استخدام مستويات متعددة من الوعي في حل المشكلات، والقدرة على خلق المعنى بناءً على الفهم العميق للأسئلة الوجودية، والوعي الداخلي العالي والتسامي.

ويشير مامين (Mamin,2008) إلى أن الذكاء الروحي(SQ) ليس له علاقة بالنشأة الدينية لدى الفرد، إذ من الممكن أن يكون لدى الفرد مستوى عالي من الذكاء الروحي، ولكنه غير مؤمن بأي دين، وكذلك قد يوجد شخص متدين ولديه مستوى منخفض من الذكاء الروحي.

وخلال هذا التأصيل النظري السابق للأدب والدراسات التي تناولت الذكاء الروحي، يمكن للباحثة النظر إلى الذكاء الروحي على أنه يعمل على تحسين قدرة الفرد على الدخول في حالات

عالية من الوعي والإدراك، والقدرة على البقاء في حالة تركيز عالية، والقدرة على التفكير التحليلي، وعلى العيش بانسجام مع الذات ومع الآخرين ومع البيئة المحيطة، وعلى حل المشكلات. هذا ويعد حل المشكلات بطرق غير تقليدية من الخصائص التي تميز الأفراد الموهوبون على اعتبار تميزهم بسمة الإبداع والتفكير الإبداعي، فالخصائص العقلية والانفعالية التي يتميز بها الفرد الموهوب أو المبدع تجعله دائمًا أكثر قدرة على التعامل مع التحديات الجديدة أو المشكلات الطارئة بطرق إبداعية مبتكرة، وهذا ما يعرف بالحل الإبداعي للمشكلات.

الحل الإبداعي للمشكلات:

يعرف الحل الإبداعي للمشكلات بأنه: عملية تفكير مركبة تتضمن استخدام معظم مهارات التفكير التباعدي والتفكير التقاربي وفق خطوات منطقية متعاقبة، ومنهجية محددة، بهدف التوصل إلى أفضل الحلول، والخروج من مأزق، أو وضع مقلق باتجاه هدف مطلوب (جروان،٢٠١٢).

نماذج الحل الإبداعي للمشكلات:

أنموذج المراحل الأربع والس(Wallas):

يعد أنموذج المراحل الأربعة لوالس(Wallas)أساسًا لطرق الحل الإبداعي للمشكلات، حيث يتكون من أربع مراحل للإبداع وهي(Torrance & Safter, 1999):

- **مرحلة الإعداد:** وهي مرحلة يتم الإحساس فيها بالحاجة أو العجز، ومن ثم البحث العشوائي، وتحتاج المعلومات حول الحل أو الاستجابة إلى إعداد من أجل التجميع والمراجعة.
- **مرحلة الاحتضان:** وتقوم هذه المرحلة على ترك المشكلة فترة من الزمن، وترك عقل الفرد يستبصر بها، ويتأملها بطريقة غير واعٍ، والفرد في هذه المرحلة يمكنه الانشغال باهتمامات أخرى (مثل الرياضة، الأكل، ... إلخ.
- **مرحلة الإشراق (التنوير):** هي المرحلة المفاجئة التي يصل من خلالها الفرد إلى الفكرة الإبداعية، بحيث تظهر الأفكار بشكل مفاجئ في العقل، وتدعمه بأساس للاستجابة الإبداعية، وتعد هذه المرحلة غالبًا مختصرة جدًا، بخلاف المرحلتين السابقتين، حيث تستغرق مدة زمنية ليست بالقصيرة.
- **مرحلة التحقق:** وهي المرحلة الأخيرة، وتعتمد على تقويم معظم الحلول الواعدة والتطبيق الفعلي.

أنموذج اوسبورن (Osborn):

توصل اسبورن (Osborn) في كتابه (الخيال التطبيقي) إلى سبع خطوات يتكون منها الحل الإبداعي للمشكلات، والتي عبرت عن خبرته في مجال الإعلانات وهي: (Benjamin,2013)

- التوجيه: تحديد المشكلة.
- الإعداد: جمع البيانات.
- التحليل: تقسيم المادة المناسبة.
- الفرص: جمع البدائل بجمع الآراء.
- الاختمار: السكون حتى يتحقق الإشراق.
- التوليف: وضع الأجزاء معًا.
- التحقيق: تقييم الأفكار التي تم الانتهاء منها.

أنموذج ألتشولر (تريز)

ظهر أنموذج الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) على يد العالم والمهندس الفيزيائي الروسي ألتشولر(Altshuller)، وقد توصل لهذه النظرية من خلال عمله في مكتب براءات الاختراع، وتحليله لعدد كبير من براءات الاختراع، وتوصل التشولر في عام (١٩٤٦) إلى نتيجة مفادها أن النظم التكنولوجية تتطور وفق نماذج خاصة يمكن فهمها واستخدامها بطريقة مقصودة وهادفة في حل المشكلات، وقد توصل إلى هذه النتيجة من خلال دراسة عميقة لمئات الآلاف من وثائق براءات الاختراعات، والتي أدرك من خلالها أن حل أي مشكلة يتطلب اكتشاف التناقضات، وأن هذه التناقضات تلعب دورًا أساسيًا في قيام الفرد بحل المشكلات بطريقة إبداعية للتخلص من هذه التناقضات (Loebmann,2002).

أنموذج تريفنجر وأساكسن ودروفال:

ويحوي الأنموذج على ثلاث مكونات رئيسة هي:

- **المكون الأول:** فهم المشكلة، وتشتمل على ثلاثة مراحل هي:
  - المشكلة قبل التحديد (الضبابية) (Mess)
  - إيجاد البيانات (Data Finding).
  - تحديد المشكلة (Problem Finding)
- **المكون الثاني:** توليد الأفكار، ويتضمن مرحلة واحدة فقط تتمثل في إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار المتعددة والمتنوعة وغير العادية، وتحديد أفضل هذه الأفكار وأكثرها احتمالية للحل.

- **المكون الثالث:** التحضير للعمل: وتشمل مرحلتين هما :

- **إيجاد الحلول (SolutionFinding)**: وتهدف هذه المرحلة إلى تقييم الحلول والنتاجات، وتطوير الأصلح منها والأكثر احتمالية لحل المشكلة.
- **إيجاد القبول (الرضا) (AcceptanceFinding)**: ويتم التركيز فيها على المعيقات التي قد تطرأ عند تطبيق الأفكار والحلول في المراحل السابقة والتغلب عليها، وتحديد العوائق التي قد تؤثر على الاستخدام الفعال للحلول الإبداعية للمشكلة.

خصائص الحل الإبداعي للمشكلات:

يتصف أسلوب الحل الابداعي للمشكلات بعدد من الخصائص، من أبرزها: (Treffinger,Selby&Isaksen, 2008)

- يوظف كلاً من التفكير التباعدي والتفكير التقاربي بتوازن وتكامل فيما بينهما.
- يسهم في رفع كفاءة العمليات المعرفية للفرد.
- يعمل بشكل منظومي وليس خطي، مما يمكن الفرد من خلاله أن يبدأ عملياته من أي نقطة في كل مرحلة من مراحله.
- يساعد الأفراد على التعرف على الفرص المتاحة والاستفادة منها، ومواجهة التحديات والصعوبات والتغلب عليها.
- يحتوي على مجموعة كبيرة من الوسائل والطرق المختلفة والمتنوعة التي من شأنها المساعدة في حل المشكلات بطرق مبتكرة.
- يشير إلى أن الفرد القادر على استخدام الحل الإبداعي للمشكلات بفعالية هو الفرد القادر على استخدام الأسلوب الشخصي للوصول إلى حلول إبداعية للمشكلات.

كما يتصف أسلوب الحل الإبداعي للمشكلات بعدد من الخصائص أيضًا من أهمها: (Treffinger, Isaksen & Dorval, 2002).

- التأكيد على أهمية تحديد المشكلة، وإنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار والوسائل، وتحليلها وتدقيقها.
- الحساسية العالية تجاه الموقف أو المشكلة المطروحة.
- يساعد على المشاركة الفعالة من قبل الأفراد المتعلمين، والتي بدورها تعكس حرية المتعلم.
- يشجع على إطلاق القدرات والمواهب الإبداعية لدى الأفراد المتعلمين ونقلها خارج البيئة التعليمية، مما له الأثر في تكوين اتجاهات ايجابية نحو قدراتهم الإبداعية.

وتعتقد الباحثة أن مهارة حل المشكلات الإبداعي هي عملية تفكير مركبة تعمل بشكل منظومي وهادف، تساعدّ الفرد على الإحساس والوعي بالمشكلة، والبحث عن الحلول، والتنبؤ ووضع الفرضيات، وتتضمن استخدام معظم مهارات التفكير التباعدي والتفكير التقاربي،

من أجل التعامل مع تحدي ما بطريقة جديدة، وإنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار والنتاجات، ثم تحليلها وتدقيقها للوصول إلى حل مفيد بطريقة إبداعية. كما تعتقد الباحثة أن تهيئة الطالب الموهوب وإعداده لحل المشكلات بطريقة إبداعية، من شأنه أن يجعل ذلك عادة من عادات التفكير لديه، ويؤدي إلى الانفتاح على الأفكار الجديدة، والاستجابة بفاعلية للفرص والتحديات، والتكيف مع المتغيرات، وتطوير قدرة الفرد الموهوب للتعامل مع التحدّيات والمواقف الحياتية بطريقة إبداعية، كما ويصبح الفرد الموهوب أكثر وعيًا بالمستقبل والتعامل معه بفاعلية وتفاؤل، وتتحسن مهاراته في الاتصال والتواصل.

النمو المعرفي والأخلاقي والروحي في مرحلة المراهقة:

يمر طلبة الصفين الأول المتوسط والأول الثانوي بمرحلة المراهقة وعلى وجه الخصوص المراهقة المبكرة والمراهقة المتوسطة، حيث يطرد الذكاء في هذه المرحلة وتنمو القدرات العقلية والتفكير الإبداعي ويتطور الإدراك من الحسي إلى المجرد، ويزداد ميل المراهق للفنون وتنمو لديه مفاهيم إنسانية عديدة مثل الخير والعدالة (ملحم،٢٠١٣).

وبالنسبة للنمو الأخلاقي يرى كولبرج أن المراهق من (١٢–١٦) سنة يمر في المستوى التقليدي العرفي والذي يقبل فيه معايير جماعته وتقاليدها مع قليل من التفكير التأملي الناقد (ملحم،٢٠١٣).

كما يرى بياجيه أن المراهق يمر بمرحلة الأخلاق الواقعية التي يعتقد فيها بأن الحوادث ينبغي أن تقيم على أساس نتائجها والدوافع (العناني، ٢٠١١)، من ناحية أخرى أظهرت بعض الأبحاث أن هناك فروقًا في النمو الأخلاقي لصالح الذكور (Woods, 2013).

وبالنسبة للنمو الديني والروحي في هذه الفترة (١٢–١٦) يبدأ المراهق في التفكير في كل نواحي حياته ونلاحظ عليه اليقظة الدينية، حيث تسود لديه روح التأمل ويتجه نحو العبادة، وقد يعتري الشك والصراع بعض المراهقين رغبةً منهم في تحقيق الإستقلال والحرية، لكن التنشئة الاجتماعية للمراهق تلعب دورًا بارزًا في تحديد الاتجاه الديني سواءًا كان سلبًا أو إيجابًا (ملحم،٢٠١٣).

من الملاحظ أن المراهق من سن (١٢–١٦) تنمو لديه القدرات العقلية والإبداع، أي أنه من الممكن أن يكون قادرًا على الحل الإبداعي للمشكلات، كما أنه في هذه المرحلة، وفق رأي كولبرج وبياجيه، لم يصل إلى النضج الأخلاقي الكامل والذي تكتمل فيه المبادئ الأخلاقية، ويتمكن بشكل كبير من وضع نفسه مكان الآخرين. ومن الناحية الدينية والخلقية يتسم المراهق

بالتفكير التأملي الناقد التي من الممكن أن يساهم في تفكيره في الكون والوجود وفي حل المشكلات بشكل إبداعي.

الموهبة والإبداع في المملكة العربية السعودية:

يعود تاريخ فكرة رعاية الموهوبين في نظام التعليم في المملكة العربية السعودية إلى ما نصت علية وثيقة سياسة التعليم الصادرة عام(١٣٨٩هـ) على أن أحد الأهداف الأساسية المحققة لغاية التعليم يتمثل في الاهتمام باكتشاف الموهوبين ورعايتهم وإتاحة الإمكانات والفرص المختلفة لنمو مواهبهم في إطار البرامج العامة، مع وضع برامج خاصة لهم وانطلاقًا من هذه السياسة تم إجراء بحث وطني دعمته مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية وبالتعاون مع وزارة التربية والتعليم (وزارة المعارف الرئاسة العامة لتعليم البنات سابقًا) للكشف عن الموهوبين ورعايتهم(دليل الموهوبين،٢٠٠٥).

وقد كانت أساليب الكشف والتعرف عن الطلبة الموهوبين مقصورة على الاختبارات التحصيلية، وتقديرات المعلمين، والمشاركات في الأنشطة اللاصفية، بعد ذلك بدأت الإدارة العام لرعاية الموهوبين بتطبيق طرق اكتشاف أخرى للطلبة الموهوبين في التعليم الأساسي مثل اختبار وكسلر للذكاء الفردي واختبار تورانس لتفكير الإبداعي، أما أساليب الرعاية فكانت مقصورة بتوزيع الطلبة الموهوبين على الأنشطة المختلفة حسب رغباتهم، وتقديم حوافز معنوية لهم، وتنمية مواهبهم من خلال الأنشطة اللاصفية، وتعزيز دور المكتبة المدرسية لتكون مكانًا للتعلم الذاتي للطلبة الموهوبين، وإشعار أولياء الأمور بمواهب أبنائهم، وتدوين معلومات عن نواحي التفوق العقلي لدى الطلبة الموهوبين، وإقامة المعارض لعرض ابتكاراتهم (السيف،١٩٩٩).ثم بعد ذلك تغيرت أساليب الكشف والرعاية وتطورت لتحاكي أفضل الأساليب والتجارب العالمية، وكان مساء يوم الاحد الموافق الثالث من شهر شعبان من عام (١٤١٩هـ) يوم تاريخي في مسيرة رعاية الموهبة والإبداع في المملكة، وفيه تم صدور قرار بإنشاء جمعية أهلية خيرية لرعاية الموهبة والإبداع تحت مسمى"مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهبة والإبداع" والاسم المختصر لها(موهبة)، وذلك وسط احتفال كبير حضره كبار رجال الدولة ورجال التربية والتعليم ورجال المال والأعمال، وبرزت بعد ذلك الحاجة إلى إدارات عامة لرعاية الموهوبين (الذكور)، تتبع وزارة التربية والتعليم وتحقق أهدافها، وقد تم إنشاؤها عام (٢٠٠٠م)، ثم تلاها إنشاء إدارة لرعاية الموهوبات عام (٢٠٠١م) (دليل الموهوبين،٢٠٠٥).

الدراسات السابقة:

أجرت أرنوط (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين الذكاء الروحي وبعض السمات الشخصية لدى عينة من الأفراد تراوحت أعمارهم بين (١٨-٥٤) سنة في محافظة الشرقية في جمهورية مصر العربية. وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) فردًا من ثلاث مجموعات

هي: الموظفون في وزارات مختلفة، وطلبة المرحلة الجامعية وطلبة مرحلة الدراسات العليا في جامعة الزقازيق، واشتملت أدوات الدراسة على أداتين هما: مقياس الذكاء الروحي لآرام ودرير (Amram&Dryer, 2007)، من تعريب وإعداد الباحثة، وقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لغولدبرغ (Goldberg,1999)إعداد أبو هاشم (٢٠٠٧). وكشفت الدراسة عن النتائج الآتية: وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والذكاء الروحي، ووجود فروق في مستوى الذكاء الروحي بين الجنسين ولصالح الإناث، ووجود فروق في مستوى الذكاء الروحي بين فئات العينة (الموظفين، وطلبة الجامعة، وطلبة الدراسات العليا) ولصالح طلبة الدراسات العليا.

وقام كنج (King, 2008) بدراسة هدفت إلى بناء مقياس لقياس مستوى الذكاء الروحي، واستهدفت الدراسة الحصول على أدلة داعمة لنموذج مكون من أربع عوامل للذكاء الروحي هي: التفكير الوجودي الناقد، وإنتاج المعنى الشخصي، والوعي المتسامي، وتوسيع حالة الوعي. وأجريت الدراسة الأولى على عينة مكونة من (٦١٩) من طلبة الجامعة استعمل فيها طريقة التقرير الذاتي حيث تم توزيع استبيان مكون من (٨٤) فقرة تشمل الأبعاد الأربعة، وأدت نتائج التحليل العاملي إلى انخفاض عدد الفقرات إلى (٣٩) فقرة. و أجريت الدراسة الثانية على (٣٠٥) من الطلاب الجامعيون استعمل فيها المقياس المكون من (٣٩) فقرة أدت نتائج التحليلات الاستطلاعية إلى انخفاض عدد فقرات المقياس إلى (٢٤) فقرة، كما أدت النتائج إلى الحصول على صدق داخلي جيد للمقياس لصالح النموذج المقترح والمكون من أربعة عوامل، كما أظهرت النتائج تمتع طلبة الجامعة بالذكاء الروحي.

وأجرى شعباني (Shabani,2010) دراسة تناولت تأثير السن على الذكاء الروحي والعاطفي والصحة العقلية لدى طلاب المدارس الثانوية، تكونت العينة من (٢٤٧) طالبًا وطالبة من طلاب المدارس الثانوية الذين تتراوح أعمارهم بين (١٤–١٧) سنة، في مدينة جرجان شمال إيران وتم استخدام مقياس الذكاء الروحي لأرام ودراير (Amram & Dryer,2007)، ومقياس الذكاء العاطفي (Bar-On&Parker,2000) واستبيان الصحة العقلية لكولدبرج ووليمز (Golderg& Williams,1998). وتوصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد أثر للعمر على مستوى الذكاء الروحي لدى طلاب المدارس الثانوية.

وأجرى فريمان وهايز وغرانت نوجوردون (Freeman & Hayes & Grant & Gordon, 2011) دراسة تناولت علاقة الذكاء الروحي بأنماط الشخصية لدى طلبة الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية، بلغت العينة (٤٨٠) طالبًا وطالبة بواقع (٢٥٩) طالب و(٢٢١) طالبة، وتم استعمال قائمة الأنماط الشخصية، كما تم استعمال مقياس الذكاء الروحي الذي أعده

الباحث وفقًا لنظرية جاردنر(Gardner)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الروحي بين الذكور والإناث ولصالح الإناث.

وهدفت دراسة الضبع (٢٠١١) إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الروحي والسعادة النفسية لدى عينة من المراهقين والراشدين، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠) طالبًا من طلاب جامعة الملك خالد بأبها، وتم اختيار (٩٧) من طلاب البكالوريوس من كليات الشريعة وأصول الدين والعلوم الانسانية والهندسة، واختيار(٨٣) من طلاب الدراسات العليا، واستخدم الباحث مقياس الذكاء الروحي من إعداده، وقائمة اكسفورد للسعادة، وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الروحي والسعادة النفسية، كما أظهرت الدراسة تأثير إيجابي للعمر على مستوى الذكاء الروحي بدرجته الكلية ولأبعاده الفرعية.

وقام جوبتا (Gupta,2012) بدراسة هدفت إلى تفسير العلاقة بين الذكاء الروحي والذكاء الانفعالي مع الكفاءة الذاتية والتنظيم الذاتي لدى طلبة جامعة كروكثيترا (Kurukshtra) في الهند، تكونت العينة من (٤٠) طالبًا و(٤٠) طالبة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الذكاء الروحي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

وأجرى إبراهيمي كيهورسفاتي وديغهاتي وجاقدان (Ebrahimi Kekhosrovani, Dehgani & Javdan, 2012)دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين المرونة والذكاء الروحي، والصحة العقلية لدى مجموعة من طلبة الجامعات، وتكونت العينة من (١٠٠) فردٍ من طلبة جامعة هورمزغان (Hormozgan) في إيران. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الروحي والمرونة، وأن الذكاء الروحي يفسر المرونة.

وهدفت دراسة خورشيدي وعبادي (Khorshidi& Ebaadi,2012) إلى بحث العلاقة بين الذكاء الروحي والرضا الوظيفي لدى موظفي جامعة طهران الوطنية في إيران، تكونت العينة من (٢٣١) موظفًا وموظفة ممن يحملون مؤهلات علمية من مستوى البكالوريوس فأعلى. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الذكاء الروحي تعزى لمتغير الجنس.

وأجرى الربيع (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى بحث علاقة الذكاء الروحي بالجنس ومستوى التحصيل لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك بالأردن، تألفت العينة من (٢٥٦) طالبًا وطالبة من طلبة البكالوريوس في كلية التربية في جامعة اليرموك، واستخدم الباحث مقياس كينج للذكاء الروحي (King, 2008). وكشفت الدراسة عن مستوى متوسط للذكاء الروحي لدى الطلبة أفراد العينة، وعدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الذكاء الروحي للمقياس ككل أو لأي بعد من أبعاده.

وقام الثقفي (٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى بحث الاحتراق النفسي وعلاقته بالذكاء الروحي ومفهوم الذات لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلمًا ومعلمة، واستخدم الباحث المقاييس الآتية: مقياس البيانات الأولية من إعداده الباحث، ومقياس الذكاء الروحي المتكامل لآمرام ودراير (Amram & Dryer,2007)،ومقياس الاحتراق النفسي للمعلمين لليكرت (Likert). ومقياس تنسي (Tennessee) لمفهوم الذات. وأظهرت النتائج وجود علاقة بين درجة الاحتراق النفسي وبين مستوى الذكاء الروحي ومستوى مفهوم الذات، حيث كلما زاد مستوى الذكاء الروحي ومستوى مفهوم الذات لدى الفرد كلما قلت درجة الاحتراق النفسي لديه، كما أظهرت النتائج تفوق الإناث على الذكور في مستوى الذكاء الروحي.

أجرى أبو جادو (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي، تكونت العينة من (١١٠) طالب وطالبة، تم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أفراد المجموعة التجريبية على اختبار تورنس للتفكير الإبداعي، ولم تظهر النتائج فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الجنس أو التفاعل بين متغيري المجموعة والجنس في التفكير الإبداعي وأبعاده.

واهتم فولك (Volic, 2006) بالكشف عن أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية سمات القيادة ومهارة الحل الإبداعي للمشكلات، بلغت العينة (١٣٧) طالبًا وطالبة في المرحلة الثانوية بولاية أوهايو بالولايات المتحدة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد أشارت النتائج إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات وتنمية سمات القيادة، حيث ارتفعت نسب الطلبة الذين تدربوا على البرنامج في المهارات القيادية ومهارات الحل الإبداعي للمشكلات، ولم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارات الحل الإبداعي تعزى لمتغير للجنس.

وقام عبدالله (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى استقصاء مدى اكتساب طلبة الصف السادس والثامن والعاشر الأساسي لمهارات الحل الإبداعي للمشكلات وأثره على كل من مهارة اتخاذ القرار والدافعية المعرفية في الأردن. وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة في الصف السادس والثامن والعاشر في مدارس مديريات التربية لعمان الكبرى في الفصل الثاني للعام الدراسي (٢٠٠٨-٢٠٠٧)، وبلغ عدد أفراد العينة (١٢٠٠) طالبًا وطالبة. وقامت الباحثة بإعداد مقياس للحل الإبداعي للمشكلات اعتمادًا على مقياس تورنس (Torrance) للتفكير الإبداعي ونموذج تريفنجر (Treffinger) لحل المشكلات الإبداعي. وكشفت الدراسة عن تدني مستوى مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلبة الصف السادس والثامن والعاشر، وأن هناك فروق ذات

دلالة إحصائية في مستوى مهارات الحل الإبداعي للمشكلات تعزى لمتغير الصف ولصالح طلبة الصف الثامن، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات الحل الإبداعي للمشكلات تعزى للجنس ولصالح الإناث.

وأجرى الزهيمي (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية تدريس استراتيجية مبنية على بعض مبادئ نظرية تريز (TREZ) في الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية القدرة على حل المشكلات الهندسية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن. وتكونت العينة من (١٣٢) طالبًا وطالبة من طلاب الصف التاسع الأساسي، قسمت إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وضابطة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعة التجريبية وبين متوسطات درجات الطلبة في المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار حل المشكلات الهندسية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق بين الجنسين في مستوى حل المشكلات الهندسية ولصالح الإناث.

وقام شو ويي لن (Cho & YI Lin,2011) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين حل المشكلات الإبداعي في المواد العلمية وكل من معاملة العائلة والدافعية والاعتقادات حول الذكاء لدى الطلبة الموهوبين، وشملت العينة (٧٣٣) طالبًا من طلبة المدارس الموهوبين في كوريا، من الصف الرابع وحتى الصف الثاني عشر، بالإضافة إلى (٧١) طالبًا متفوقًا في الصف الخامس والصف العاشر الذين شاركوا سابقًا في مسابقة الأولمبياد في الرياضيات. وأظهرت النتائج أن نهج الأسرة الإيجابي (الفعال) يتنبأ بشكل مباشر بممارسات حل المشكلات الإبداعي في الرياضيات والعلوم، وبشكل غير مباشر خلال تعزيز الثقة في الذكاء، وكانت الثقة بالنفس أفضل متنبأ لحل المشكلات الإبداعي لطلاب الصف الخامس والعاشر الموهوبين علميًا لكن ليس للرياضيين، كما لم تظهر الدراسة فروق دالة إحصائيًا بين طلبة المراحل الثلاث (الأسياسية الدنيا، المتوسطة، الثانوية) في مستوى الحل المشكلات الإبداعي.

وأجرى الشهري (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية، بلغت العينة(١٥٠) طالبًا وطالبة من الطلبة الموهوبين في صفوف المرحلة المتوسطة الثلاثة، وقام الباحث بتطوير مقياس لقياس المهارات القيادية، كما طور مقياس لحل المشكلات الإبداعي ليلائم البيئة السعودية، حيث اشتمل على ست مهارات هي: (تحديد المشكلة، الطلاقة، الأصالة، المرونة، اختيار الحل الأمثل، المهارة العملية للحل). وأظهرت النتائج تفوق الإناث على الذكور في الدرجة الكلية لحل المشكلات الإبداعي، وفي

مهارتي الأصالة والمرونة، بالإضافة إلى تفوق طلبة الصف الثاني المتوسط على طلبة الصف الثالث المتوسط في الدرجة الكلية لحل المشكلات الإبداعي وفي جميع مهاراتها عدا مهارة المرونة.

منهجية البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، نظرًا لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الموهوبين في وزارة التربية والتعليم بمدينة الرياض في الصفين الأول المتوسط والأول الثانوي، والبالغ عددهم (٣١٥) طالبًا وطالبة، والمسجلين في العام الدراسي (٢٠١٧/٢٠١٦)، والجدول (١) يبين توزيع مجتمع الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة.

جدول (١)

توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس والصف الدراسي

الجنس / الصف	ذكور	إناث	المجموع	النسبة المئوية
أول متوسط	96	85	181	% 57.5
أول ثانوي	71	63	134	% 42.5
المجموع	167	148	315	% 100
النسبة المئوية	% 53	% 47	% 100	

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبًا و(٧٠) طالبة بمجموع (١٥٠) طالبًا وطالبة من الطلبة الموهوبين في مدينة الرياض، والدارسين في الصفين الأول المتوسط، والأول الثانوي، والذين يشكلون ما نسبته (٤٧,٦١%) من مجتمع الدراسة، وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية من مجتمع الدراسة، وذلك باستخدام الشعب الدراسية كوحدة للاختيار، حيث اختيرت شعبة واحدة من كل صف دراسي ومن الجنسين. والجدول (٢) يبين توزيعهم وفقًا لمتغيرات الدراسة.

جدول (٢)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والصف الدراسي

الجنس / الصف	ذكور	إناث	المجموع	النسبة المئوية
أول متوسط	45	35	80	% 53.3
أول ثانوي	35	35	70	% 46.7
المجموع	80	70	150	% 100
النسبة المئوية	% 53.3	% 46.7	% 100	

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس الذكاء الروحي:

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة، قامت الباحثة بتطوير مقياس للذكاء الروحي معتمدة على مقياسي آمرام ودرير (Amram & Dryer, 2007)، وكينج (King,2008).حيث تألف المقياس بصورته الأولية من (٣٣) فقرة، موزعة على ثلاث مهارات هي: الوعي، والنعمة، والمعنى، بواقع (١١) فقرة لكل مهارة.

صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس للدراسة الحالية تم عرض المقياس بعد تطويره على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٢) من حملة الدكتوراة ومن ذوي الخبرة والاختصاص في التربية الخاصة وعلم الموهبة والإبداع، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، في عدد من الجامعات السعودية والأردنية، للحكم على مدى مناسبة كل فقرة من حيث انتمائها للمهارة الرئيسية ومدى ملاءمة الفقرات للمقياس ككل، والتأكد من الصياغة اللغوية، ومدى ملاءمة المقياس لتحقيق أهداف الدراسة ككل. وتم أخذ ملاحظات المحكمين والتي تتعلق غالبيتها بالصياغة اللغوية.

وقامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج مجتمع الدراسة بلغ عددها (٣٥) طالبًا وطالبة، منهم (١٩) طالبًا و(١٦) طالبة، وتم حساب معامل الصعوبة ومعامل التمييز لكل فقرة من فقرات المقياس، وكانت معاملات الصعوبة ما بين (٠,١٤-٠,٧٩)، ومعاملات التمييز بين (٠,٠٨-٠,٨٢)، وقد تم حذف الفقرات التي كانت معاملات صعوبتها أقل من (٠,٢)، واختيار الفقرات ذات التمييز الأفضل مع مراعاة أن يبقى المقياس ممثلاً لمهارات الذكاء الروحي. وبذلك تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٧) فقرة، وذلك بتخصيص (٩) فقرات لكل مهارة.

وتم تطبيق المقياس بعد ذلك على عينة استطلاعية أخرى من خارج عينة الدراسة عددها (٣٢) طالبًا وطالبة، منهم (١٦) طالبًا و(١٥) طالبة، ومن خلال استجاباتهم تم حساب

مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبين كل منها والدرجة الكلية. والجدول (٣) يظهر النتائج:

جدول (٣)

مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبين كل منها والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الروحي المطور للدراسة الحالية

المهارة	الوعي	النعمة	المعنى	الدرجة الكلية
الوعي	١`	٠,٧١	٠,٦٥	٠,٧٧*
النعمة		١	٠,٦٧	٠,٨٤*
المعنى			١	٠,٧١*

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين المهارات الفرعية وبين كلٍ منها والدرجة الكلية جاءت بقيم مرتفعة نسبيًا، مما يدل على أنها جميعًا تشترك في قياس مفهوم واحد وهو الذكاء الروحي، وذلك يمثل دلالة على صدق المقياس.

ثبات المقياس

من خلال استجابات العينة الاستطلاعية الثانية قامت الباحثة بما يلي:

١) استخراج معاملات الثبات لمقياس الذكاء الروحي عن طريق ثبات الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha).

٢) استخراج معاملات الثبات بطريقة الاختبار وإعادته، وذلك بإعادة تطبيق الاختبار مرة أخرى بعد مرور (١٥) يومًا من التطبيق الأولي. والجدول (٤) يبين معاملات الثبات بالاتساق الداخلي وبطريقة الاختبار وإعادته.

جدول (٤)

معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) والإعادة لمقياس الذكاء الروحي المطور للدراسة الحالية

مهارات مقياس الذكاء الروحي	معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)	معامل الثبات بالإعادة
الوعي	٠.٨٤	٠.٨
النعمة	٠.٩١	٠.٨٨
المعنى	٠.٨٨	٠.٨٥

مهارات مقياس الذكاء الروحي	معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)	معامل الثبات بالإعادة
الكلي	٠.٩٢	٠.٨٩

يتبين من الجدول السابق أن معامل الثبات بالاتساق الداخلي للمقياس ككل بلغ (٠.٩٢)، وللمهارات الفرعية ما بين (٠.٨٤- ٠.٩١). أما معامل الثبات بطريقة الإعادة فقد بلغ للمقياس ككل (٠.٨٩)، وللمهارات الفرعية ما بين (٠.٨- ٠.٨٨)، وبذلك تشير جميع معاملات الثبات إلى درجة مناسبة من الثبات ومقبولة لأغراض الدراسة العلمية.

طريقة تصحيح وتفسير مقياس الذكاء الروحي:

تألف المقياس في صورته النهائية من (٢٧) فقرة، مكون من ثلاث مهارات هي: الوعي وتقيسه الفقرات (١-٩)، والنعمة وتقيسه الفقرات (١٠-١٨)، والمعنى وتقيسه الفقرات (١٩-٢٧).

واحتوت كل مهارة على (٦) فقرات إيجابية، و(٣) فقرات سلبية، وقد تم صياغة الفقرات بإسلوب التقرير الذاتي،إذ وضعت أمام كل فقرة أربعة بدائل للإجابة هي (تنطبق علي كثيرًا، تنطبق علي أحيانًا، تنطبق علي نادرًا، لا تنطبق علي)، حيث تعطى عند التصحيح العلامات التالية (١،٢،٣،٤) على الترتيب للفقرات الإيجابية فيما تعطى الدرجات التالية (٤،٣،٢،١) للفقرات السلبية.

وتبلغ العلامة العظمى للمقياس (١٠٨)، في حين تبلغ العلامة الصغرى (٢٧)، وقد تم اعتماد المعايير التالية للحكم على مستوى كل مهارة كما يلي:

- منخفض إذا بلغ متوسط الدرجات بين (٩-١٧,٩٩).
- متوسط إذا بلغ متوسط الدرجات بين (١٨-٢٦,٩٩).
- مرتفع إذا بلغ متوسط الدرجات بين (٢٧-٣٦).

ثانيًا: مقياس حل المشكلات الإبداعي:

قامت الباحثة بتطوير مقياس الشهري (٢٠١٤) لمهارة الحل الإبداعي للمشكلات، والذي قام بتطوير مقياسه بالاعتماد على مقياس الزعبي (٢٠١٢) ليلائم البيئة السعودية، ويحتوي المقياس على ثلاث مشكلات يتبعها أربعة أسئلة تقيس هذه الأسئلة المهارات الست للحل الإبداعي للمشكلات وهي: مهارة تحديد المشكلة، ومهارة الطلاقة في حل المشكلة، ومهارة المرونة في حل المشكلة، ومهارة الأصالة في حل المشكلة، ومهارة اختيار الحل الأمثل للمشكلة،

والمهارة العملية للحل. وقد قامت الباحثة لأغراض الدراسة الحالية ببعض التغيرات في اسلوب عرض القصص، وإضافة بعض المعلومات، وحذف أخرى.

ويتضمن المقياس ثلاث مشكلات تتطلب إيجاد حلول إبداعية، كما يتطلب المقياس قيام الأفراد بقراءة كل مشكلة من المشكلات المطروحة، ثم كتابة استجاباتهم عن أربعة أسئلة بعد نهاية كل مشكلة ليتم تصحيح أوراقهم في ضوء معايير التصحيح المحددة من قبل معد المقياس حيث يقيس السؤال الأول قدرة الفرد على تحديد المشكلة، أما السؤال الثاني فيقيس ثلاث مهارات من مهارات التفكير الإبداعي وهي: مهارة الطلاقة، والمرونة، والأصالة في حل المشكلة، ويقيس السؤال الثالث قدرة الفرد على إيجاد الحل النهائي الأمثل للمشكلة، أما السؤال الرابع فيقيس قدرة الطالب على التفكير الإجرائي أو العملي للحل الأمثل (الشهري،٢٠١٤).

صدق المقياس:

قام الزعبي (٢٠١٢)بهدف التأكد من صدق المقياس بعرضه على (١٠) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال القياس والتقويم وعلم النفس التربوي والمناهج وأساليب التعليم.

كما قام الشهري (٢٠١٤) بعرض المقياس على (١٠) من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الاختصاص في جامعة البلقاء التطبيقية، وبعض الجامعات بالمملكة العربية السعودية، وقد طلب منهم إبداء الرأي حول مدى ملائمة المهارات في المقياس، بالإضافة إلى مدى ملاءمة المقياس لفئة الموهوبين، وقد تم الأخذ بالتعديلات التي اتفق عليها ما نسبته (80%)من السادة المحكمين، حيث تركزت معظم التعديلات على النواحي الصياغة اللفظية للمقياس.

وللتحقق من صدق المقياس للدراسة الحالية قامت الباحثة بعرض مقياس الحل الإبداعي للمشكلات بعد تطويره على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٢) من حملة الدكتوراه ومن ذوي الخبرة والاختصاص في التربية الخاصة وعلم الموهبة والإبداع، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، في عدد من الجامعات السعودية والأردنية، للحكم على مدى مناسبة كل فقرة من حيث انتمائها للمهارة الرئيسة ومدى ملاءمة الفقرات للمقياس ككل، والتأكد من الصياغة اللغوية، ومدى ملاءمة المقياس لتحقيق أهداف الدراسة ككل.

ثبات المقياس:

قام الزعبي (٢٠١٢) بالتأكد من صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي من خلال تطبيقه على عينة من (٦٢) طالبة جامعية في كلية الأميرة عالية، حيث قام بحساب معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لكل مهارة من مهارات حل المشكلات الإبداعي، بالإضافة إلى الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات الثبات للمهارات ما بين (٠.٧٠ – ٠.٨٦)، وبلغ معامل ثبات المقياس الكلي (٠.٨٩).

وللتحقق من ثبات المقياس للدراسة الحالية قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية ضمن مجتمع الدراسة وخارج العينة عددها (٣٢) طالبًا وطالبة، منهم (١٦) طالبًا و(١٥) طالبة (العينة الثانية المشار إليها آنفًا)، ومن خلال استجاباتهم تم حساب ما يلي:

١) معاملات ثبات المقياس عن طريق حساب ثبات الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha).

٢) استخراج معاملات الثبات بطريقة الاختبار وإعادته، وذلك بإعادة تطبيق الاختبار على العينة مرة أخرى بعد مرور (١٥) يومًا من التطبيق الأولي. والجدول (٥) يبين معاملات الثبات بالاتساق الداخلي وبطريقة الإعادة.

جدول (٥)

معاملات الثبات بالاتساق الداخلي وبطريقة الإعادة لمقياس الحل الإبداعي للمشكلات

المهارات	معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)	معامل الثبات بالإعادة
تحديد المشكلة	٠.٨٣	٠.٨
الطلاقة	٠.٧٤	٠.٧١
المرونة	٠.٧٨	٠.٧٥
الأصالة	٠.٨٦	٠.٨٥
الحل الأمثل للمشكلة	٠.٨٤	٠.٧٩
المهارة العملية للحل	٠.٨٢	٠.٨١
الكلي	٠.٨٥	٠.٨١

يتبين من الجدول السابق أن معامل الثبات بالاتساق الداخلي للمقياس ككل بلغ (٠.٨٥)، وللمهارات الفرعية للمقياس تتراوح ما بين (٠.٧٤– ٠.٨٦). أما الثبات بطريقة الإعادة فقد بلغ للمقياس ككل (٠.٨١)، فيما تراوحت قيمة المهارات الفرعية ما بين (٠.٧١– ٠.٨٥)، وبذلك تشير جميع هذه القيم إلى درجة مناسبة من الثبات، ومقبولة لغايات الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس:

تم تصحيح المقياس وفقًا لمعايير الزعبي (٢٠١٢)،وهي كما يلي:

- يتضمن المقياس أربعة أسئلة تقيس ست مهارات لحل المشكلات الإبداعي، ويجيب الطالب على المقياس من خلال قراءة المشكلة جيدًا ثم كتابة الإجابات بعد كل سؤال.
- يتم تصحيح المقياس من قبل (٣) مصححين وفقًا للمعيار، ثم يتم احتساب المتوسطات الحسابية لدرجاتهم.

-تصحيح السؤال الأول من خلال وصف عناصر المشكلة بشكل دقيق، والتركيز على العناصر ذات العلاقة، واستبعاد العناصر غير ذات العلاقة، واختزال المشكلة بجملة رئيسة، وعدم إدراج تفاصيل المشكلة التي تمثل مشتتات لترابط العناصر الرئيسة. ويحصل الفرد في استجابته عن هذا السؤال (5 درجات) في حال كانت استجابته كاملة وصحيحة. حيث تحتسب درجة واحدة لوجود استجابة غير محددة للمشكلة، وتحتسب درجتان لوجود استجابة تحدد عنصرا واحدا للمشكلة وتركز على تفاصيله مع إهمال العناصر الأخرى، وعدم وجود الجملة الرئيسة لوصف المشكلة، وتحتسب ثلاث درجات لوجود العناصر الرئيسة للمشكلة مع تفاصيلها، وعدم وجود جملة رئيسة مختزلة تصف المشكلة، وتحتسب أربع درجات لوجود العناصر الرئيسة للمشكلة دون وضع جملة رئيسة مختزلة، وتحتسب خمس درجات لوجود العناصر الرئيسة للمشكلة وجملة مختزلة تترابط فيها هذه العناصر.

- تصحيح السؤال الثاني من خلال ثلاثة أبعاد رئيسة وهي: الطلاقة والأصالة والمرونة ويحصل الفرد على (30 درجة) كدرجة كلية في حال كانت استجابته كاملة على العناصر الثلاثة بواقع (10 درجات) لكل بعد.

أ-**الطلاقة:** يتم احتساب (10) درجات للاستجابات الصحيحة، حيث يتم احتساب درجتين لكل حل مقترح، وفي حال كان عدد الحلول (5 فأكثر) تحتسب الدرجة كاملة أي (عشر درجات).

ب-**الأصالة:** يتم احتساب (10) درجات وفقًا لجدتها، وابتعادها عن الحلول المعروفة أو المألوفة، حيث يتم احتساب درجتين لكل حل أصيل، وفي حال كان عدد الحلول (5 فأكثر) تحتسب الدرجة كاملة أي (عشر درجات).

ج-**المرونة:** يتم احتساب (10) درجات وفقا لتنوعها وعدم تركيزها على مجال واحد، حيث يتم احتساب درجتين لكل حل متنوع ومختلف في المجال عن سابقة، وفي حال كان عددالحلول(5 فأكثر) تحتسب الدرجة كاملة أي (عشر درجات).

- **تصحيح السؤال الثالث** من خلال اقتراح حل نهائي أمثل للمشكلة يتميز بالأصالة، والانسجام مع متطلبات المشكلة، والقابلية للتطبيق، والشمولية أي يحل المشكلة بأكملها وليس جزءا منها. ويتم احتساب (10 درجات) للاستجابة الكاملة على هذا السؤال، حيث تحتسب درجتان لوجود حل أمثل بصرف النظر عن نوعيته، وتحتسب درجتان لأصالة الحل، ودرجتان للانسجام مع متطلبات المشكلة، ودرجتان لقابلية التطبيق، ودرجتان لشمولية الحل.
- **تصحيح السؤال الرابع** من خلال تخيل تطبيق الحل النهائي الأمثل، في الواقع واقتراح صعوبات تواجه تطبيق الحل حيث يتم احتساب درجتين لكل صعوبة مقترحة بشرط أن تكون ذات علاقة بتطبيق الحل، وبهذا تكون الدرجة الكلية لهذا السؤال (10 درجات).

- تحسب الدرجة الكلية من خلال جمع الدرجات للأسئلة السابقة.

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الروحي وبين الحل الإبداعي للمشكلات لدى الطلبة الموهوبين في مرحلة المراهقة المبكرة في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، وفقًا لمتغيري الجنس والصف الدراسي. ويتضمن هذا الفصل عرضًا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة مرتبة حسب تسلسل أسئلتها.

نتائج السؤال الأول:

١- ما مستوى الذكاء الروحي لدى الطلبة الموهوبين في مدينة الرياض ؟

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للطلبة الموهوبين في مدينة الرياض وذلك للدرجة الكلية على المقياس وللمهارات الفرعية الثلاث، وفيما يلي عرض لهذه النتائج :

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب الموهوبين في مدينة الرياض على مقياس الذكاء الروحي.

التسلسل	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	الوعي	٢٢.٢٧	٥.٨٣	متوسط
٢	النعمة	٢٧.٥٨	٥.٩٥	مرتفع
٣	المعنى	٢٤.٦٤	٦.٠٨	متوسط
	المجموع	٧٤.٤٩	١٧.٥٧	متوسط

يتضح من الجدول السابق أن الذكاء الروحي لدى الطلبة الموهوبين في مدينة الرياض كان متوسطا بشكل عام بمتوسط حسابي (٧٤.٤٩) وانحراف معياري (١٧.٥٧)، أما فيما يتعلق بالأبعاد الفرعية للمقياس فقد كان الذكاء الروحي للطلبة مرتفعا في مجال واحد هو مجال النعمة بمتوسط حسابي (٢٧.٥٨)، وانحراف معياري (٥.٩٥)، ومتوسطا في مجالين هما على التوالي مجال المعنى بمتوسط حسابي (٢٤.٦٤) وانحراف معياري (٦.٠٨)، ومجال الوعي بمتوسط حسابي (٢٢.٢٧) وانحراف معياري (٥.٨٣).

أظهرت النتائج المتعلقة بمستوى الذكاء الروحي لدى الطلبة الموهوبين في مدينة الرياض أن هذا المستوى قد جاء متوسطًا على مقياس الذكاء الروحي ككل، وفيما يتعلق بالمهارات الفرعية للمقياس فقد جاء المستوى مرتفعًا في مهارة النعمة، ومتوسطًا في مهارتي المعنى والوعي. وتعزو الباحثة المستوى المرتفع لمهارة النعمة، والمستوى المتوسط لمهارتي الوعي والمعني إلى طبيعة التنشئة الدينية التي ينشأ بها الأفراد في ثقافة المجتمعات العربية، والتي قد تركز أكثر على فعل الطاعات والعبادات، وممارسة الشعائر الدينية، دون الوعي العميق بها وبأهميتها ومغزاها وأثرها على النفس والروح، بمعنى أنه من الممكن أن يكون هناك اهتمام كبير بتعليم الأبناء العبادات والفرائض الدينية، وتعويدهم عليها، وفي المقابل لا يكون هناك ذات الاهتمام بمغزى هذه العبادات والفرائض وأثرها على الروح والنفس وبالتالي على السلوك، فيتربى الفرد على فعل العبادات والشعائر الدينية بطريقة أقرب للتعود دون الاستشعار بأهميتها وفائدتها العظمى، واعتبارها منحة من الخالق لنا لتسمو بها أرواحنا وتسعد، فكما أن الجسد يحتاج إلى غذاء ودواء لينمو ويتجنب المرض أو الهزال، فإن الروح بالمقابل حاجتها لذلك أكبر وغذاءها العبادة لله تعالى وفعل العبادات والطاعات بانتظام، وبإدراك ووعي عميقين، ومن دون ذلك لا يتحقق للروح الصفاء والسعادة، أو قد تضل الروح وتشقى، والشواهد على ذلك لا تعد ولا تحصى، إنها فطره الله التي فطر الناس عليها جميعًا.

وتعتقد الباحثة أن طبيعة هذه التنشئة تنسجم وتتناغم أكثر مع مهارة النعمة بالمقارنة مع مهارتي الوعي ومهارة المعني، على اعتبار أن مهارة النعمة تعنى بالعيش بطريق مستقيم، وفعل العبادات والممارسات الدينية بانتظام، وإظهار الحب الإلهي والإمتنان للخالق، فيما تعنى مهارة الوعي بالإحساس بالذات والإدراك الذاتي، والقدرة على الإدراك الحسي للعلاقة بين الكيان الشخصي والمحيط الطبيعي، والوعي العميق وإدراك الجوانب الغير حسية، بينما تعنى مهارة المعنى باكتشاف المعنى والمغزى من الحياة ومن فعل الأعمال والأنشطة اليومية، ووضع الأهداف والقدرة على مواجهة الآلام والمصاعب. وكنتيجة لهذه التنشئة قد ينشأ أفراد متدينون يظهرون الحب والامتنان الإلهي، ويمارسون الشعائر الدينية بانتظام، ولكن دون الشعور العميق بها وبمقاصد تشريعها، وأثرها وفائدتها، والغوص في معانيها، وبالتالي قد ينقص هؤلاء الأفراد شيء من الانسجام الذاتي، والسمو والتكامل، والإحساس بمعنى الحياة، والثقة بالنفس وبالآخرين،

والعيش بسلام وتناغم مع البيئة، ونهج السلوكيات الفاضلة، والعيش بفاعلية، وتحقيق النجاح والسعادة. وهذا ما قد يفسر ظهور المستوى المتوسط للذكاء الروحي بشكل عام لدى أفراد العينة.

كما يمكن تفسير المستوى المتوسط للذكاء الروحي بشكل عام الذي ظهر به أفراد العينة إلى ضعف اهتمام المربين من آباء ومعلمين بتنمية هذا النوع من الذكاء والمتعلق بالجانب الروحي لدى الطلبة الموهوبين، كما أن الطفل الموهوب قد يكون لديه تساؤلات روحية ووجودية في فترة مبكرة من عمره، وبسبب ضعف وعي الآباء والمربين بهذا الجانب قد يتم الإجابة عليها بصورة مبهمة وغير مبسطة لا تتوافق مع نمو الموهوب العقلي والمعرفي المتقدم، مما قد ينشأ عنه قصور في الجانب الروحي لديه.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الربيع (٢٠١٢) والتي أظهرت مستوى متوسط للذكاء الروحي لدى أفراد العينة، فيما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كينج (King,2008) والتي كشفت عن تمتع أفراد عينة الدراسة بالذكاء الروحي.

نتائج السؤال الثاني:

٢-هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)بين الذكاء الروحي ومهارة الحل الإبداعي للمشكلات لدى الطلبة الموهوبين في مدينة الرياض؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الروحي كما تم حساب معاملات الارتباط بين المجالات الفرعية لكلا المقياسين وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين مجالات مقياسي حل المشكلات الابداعي ومقياس الذكاء الروحي.

المهارة	الوعي	النعمة	المعنى	الدرجة الكلية
الطلاقة	٠.٧٥*	٠.٧٤*	٠.٧٤*	٠.٧٦*
المرونة	٠.٧٢*	٠.٦٤*	٠.٦٨*	٠.٦٩*
الأصالة	٠.٥٣*	٠.٤٣*	٠.٥٠*	٠.٥٠*

الحل الأمثل	*٠.٧٠	*٠.٦٤	*٠.٦٨	*٠.٦٨
المهارة العملية للحل	*٠.٦٧	*٠.٥٩	*٠.٦٣	*٠.٦٤
الدرجة الكلية	*٠.٨١	*٠.٧٤	*٠.٧٩	*٠.٧٩

***دال احصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05).**

يتضح من الجدول (٢) أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للذكاء الروحي والدرجة الكلية لحل المشكلات بلغ (٠.٧٩)، حيث جاءت مهارة الوعي كأكثر مهارات الذكاء الروحي ارتباطًا بالحل الإبداعي للمشكلات وبمقدار(٠.٧٩)، أما معاملات الارتباط بين المجالات الفرعية للمقياسين فقد تراوحت بين (٠.٤٣– ٠.٧٥)، حيث بلغت أعلى قيمة معامل ارتباط (٠.٧٥)، وكانت بين مهارتي الطلاقة والنعمة، أما أقل معامل ارتباط فقد كان بين مجالي الأصالة والنعمة بقيمة مقدارها (٠.٤٣)، كما أن معاملات الارتباط بين مجالات الذكاء الروحي والدرجة الكلية لحل المشكلات الابداعي تراوحت بين (٠.٧٩– ٠.٨١)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين مجالات حل المشكلات والذكاء الروحي بين (٠.٥٠ – ٠.٧٦)، وفي جميع الحالات كانت معاملات الارتباط بين المقياسين ايجابية، بمعنى أن الزيادة في أحد المتغيرين من المتوقع أن تؤدي إلى زيادة في المتغير الثاني.

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الروحي والحل الإبداعي للمشكلات، وجاءت مهارة الوعي كأكثر مهارات الذكاء الروحي ارتباطًا بالحل الإبداعي للمشكلات.

وتعزى هذه النتيجة إلى ماقدمه إيمونز (Emmons, 2000)في تفسيره للذكاء الروحي،ووصفه له بأنه القدرة على استثمار المصادر الروحية لحل مشكلات الحياة اليومية، كما يصف فوجان (Vaughan,2002) أحد المكونات الأساسية للذكاء الروحي بأنها القدرة على استخدام مستويات متعددة من الوعي في حل المشكلات، ويشير ناسل (Nasel,2004) للذكاء الروحي بأنه القدرات والإمكانات الروحية التي تجعل الفرد أكثر ثقه وإحساس بمعنى الحياة، وتجعله قادرًا على مواجهة المشكلات الحياتية والوجودية والروحية، وإيجاد الحلول المناسبة لها، وفي السياق ذاته يشير كينج (king , 2008) إلى التفكير الوجودي الناقد

(Critical Existential Thinking) كأحد المكونات الرئيسة للذكاء الروحي ويعرفه بأنه: إنتاج المعنى القائم على الفهم العميق للأسئلة المتعلقة بالوجود، والقدرة على استعمال مستويات مختلفة من الشعور بحل المشكلات.

وبالتالي فإن مستوى الذكاء الروحي المتقدم يزيد من الوعي الذاتي، والسلام والتناغم الداخلي، ويقود الحكمة والبصيرة، مما يؤدي إلى توسع الفهم واتساع الأفق، والنظر إلى جوانب المشكلة من اتجاهات وزوايا مختلفة، وبالتالي القدرة على حلها بطرق إبداعية، وهذا ما كشفت عنه نتائج الدراسة الحالية.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة إبراهيمي وآخرون (Ebrahimiet.al,2010) والتي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الروحي ومهارة المرونة التي تعد أحد المهارات الرئيسية للإبداع والتفكير الإبداعي.

نتائج السؤال الثالث:

٣-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =٠.٠٥) في مستوى الذكاء الروحي لدى الطلبة الموهوبين في مدينة الرياض تعزى لمتغيري الجنس (ذكر،أنثى)، والصف الدراسي (أول متوسط، أول ثانوي) والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية على مقياس الذكاء الروحي ولكل مجال من مجالاته وفقا لمتغيري الجنس والصف، كما تم استخدام تحليل التباين الثنائي للحكم على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في المجالات الفرعية وللدرجة الكلية للذكاء الروحي، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس الذكاء الروحي وللدرجة الكلية وفقا لمتغيري الجنس والصف.

المهارة	الصف	الجنس								
		ذكر			أنثى			الكلي		
		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري

المهارة	الصف	الجنس								
		ذكر			أنثى			الكلي		
		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الوعي	الأول متوسط	٤٥	٢٠.٨٩	٥.٩٣	٣٥	٢١.٠٠	٥.٦٨	٨٠	٢٠.٩٤	٥.٧٨
	الأول ثانوي	٣٥	٢٣.٢٩	٥.٧٣	٣٥	٢٤.٢٩	٥.٣٩	٧٠	٢٣.٧٩	٥.٥٥
	الكلي	٨٠	٢١.٩٤	٥.٩٣	٧٠	٢٢.٦٤	٥.٧٤	١٥٠	٢٢.٢٧	٥.٨٣
النعمة	الأول متوسط	٤٥	٢٦.١٨	٦.٠٨	٣٥	٢٧.٢٦	٦.١٤	٨٠	٢٦.٦٥	٦.٠٩
	الأول ثانوي	٣٥	٢٨.٣٧	٥.٧٠	٣٥	٢٨.٩١	٥.٦٤	٧٠	٢٨.٦٤	٥.٦٤
	الكلي	٨٠	٢٧.١٤	٥.٩٨	٧٠	٢٨.٠٩	٥.٩١	١٥٠	٢٧.٥٨	٥.٩٥
المعنى	الأول متوسط	٤٥	٢٢.٩٣	٦.٤٣	٣٥	٢٤.٣١	٦.٢٢	٨٠	٢٣.٥٤	٦.٣٣
	الأول ثانوي	٣٥	٢٥.٦٦	٥.٧٠	٣٥	٢٦.١٤	٥.٤٨	٧٠	٢٥.٩٠	٥.٥٥
	الكلي	٨٠	٢٤.١٣	٦.٢٣	٧٠	٢٥.٢٣	٥.٨٩	١٥٠	٢٤.٦٤	٦.٠٨
الدرجة الكلية	الأول متوسط	٤٥	٧٠.٠٠	١٨.٠٠	٣٥	٧٢.٥٧	١٧.٦٧	٨٠	٧١.١٣	١٧.٧٩
	الأول ثانوي	٣٥	٧٧.٣١	١٦.٩٩	٣٥	٧٩.٣٤	١٦.٤١	٧٠	٧٨.٣٣	١٦.٦١
	الكلي	٨٠	٧٣.٢٠	١٧.٨٣	٧٠	٧٥.٩٦	١٧.٢٦	١٥٠	٧٤.٤٩	١٧.٥٧

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين فئات متغيري الصف والجنس في مجالات مقياس الذكاء الروحي وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية دالة احصائيا تم اجراء تحليل التباين الثنائي لكل مجال من مجالات مقياس الذكاء الروحي وللدرجة الكلية على المقياس وفيما يلي عرض لهذه النتائج :

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في الذكاء الروحي وفقا متغيري الجنس والصف والتفاعل بينهما.

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الوعي	الجنس	١١.٤٤	١	١١.٤٤	٠.٣٥	٠.٥٥٤
	الصف	٢٩٩.١٧	١	٢٩٩.١٧	٩.٢٠	*٠.٠٠٣
	الجنس * الصف	٧.٣٢	١	٧.٣٢	٠.٢٣	٠.٦٣٦
	الخطأ	٤٧٤٦.٧٣	١٤٦	٣٢.٥١		
	الكلي	٥٠٦٧.٣٣	١٤٩			
النعمة	الجنس	٢٤.٣٨	١	٢٤.٣٨	٠.٧٠	٠.٤٠٤
	الصف	١٣٧.٣٨	١	١٣٧.٣٨	٣.٩٤	*٠.٠٤٩
	الجنس * الصف	٢.٦٧	١	٢.٦٧	٠.٠٨	٠.٧٨٣
	الخطأ	٥٠٩٢.١٨	١٤٦	٣٤.٨٨		
	الكلي	٥٢٦٨.٥٤	١٤٩			
المعنى	الجنس	٣٢.٢٨	١	٣٢.٢٨	٠.٩٠	٠.٣٤٥
	الصف	١٩٢.٠٠	١	١٩٢.٠٠	٥.٣٣	*٠.٠٢٢
	الجنس * الصف	٧.٤٣	١	٧.٤٣	٠.٢١	٠.٦٥٠
	الخطأ	٥٢٥٦.٥١	١٤٦	٣٦.٠٠		
	الكلي	٥٥٠٦.٥٦	١٤٩			
الدرجة الكلية	الجنس	١٩٦.٠٤	١	١٩٦.٠٤	٠.٦٥	٠.٤٢٠
	الصف	١٨٣٨.١٩	١	١٨٣٨.١٩	٦.١٢	*٠.٠١٤
	الجنس * الصف	٢.٧٣	١	٢.٧٣	٠.٠١	٠.٩٢٤
	الخطأ	٤٣٨٣٤.٠٠	١٤٦	٣٠٠.٢٣		
	الكلي	٤٥٩٧٣.٤٧	١٤٩			

*** دالة عند مستوى (٠.٠٥) وأقل.**

أ- الجنس

يتضح من الجدول (٩) عدم وجود فروق دالة احصائيا في الذكاء الروحي بين الذكور والإناث في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية للمقياس حيث كانت قيم ف للمجالات والدرجة الكلية (الوعي=٠.٢٣، النعمة=٠.٠٨، المعنى=٠.٢١، الدرجة الكلية=٠.٠١) غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٥).

ب-الصف

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق دالة احصائيا في الذكاء الروحي بين طلاب الصف الأول المتوسط وطلاب الصف الأول ثانوي في الدرجة الكلية وفي جميع المجالات الفرعية وهي:

- الوعي حيث كانت قيمة (ف=٩.٢٠)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥).
- النعمة حيث كانت قيمة (ف=٣.٩٤)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥).
- المعنى حيث كانت قيمة (ف=٥.٣٣)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥).
- الدرجة الكلية حيث كانت قيمة (ف=٦.١٢)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥).

وبالعودة إلى الجدول (٨) يتضح أن الفروق جميعها كانت باتجاه الصف الأول الثانوي.

ج–التفاعل بين متغيري الجنس والصف

يتضح من الجدول (٩) عدم وجود فروق دالة احصائيا في الذكاء الروحي تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والصف في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية للمقياس حيث كانت قيم ف للمجالات والدرجة الكلية (الوعي=٠.٣٥، النعمة=٠.٧٠، المعنى=٠.٩٠، الدرجة الكلية=٠.٦٥) غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٥).

أظهرت النتائج المتعلقة ببحث مستوى الذكاء الروحي وفقًا لمتغيري الجنس والصف الدراسي عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين الجنسين في مستوى الذكاء الروحي في الدرجة الكلية للمقياس وفي المهارات الفرعية، بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) في الدرجة الكلية للمقياس وفي المهارات الفرعية تعزى لمتغير الصف الدراسي ولصالح الصف الأول الثانوي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الذكاء الروحي تعزي للتفاعل بين متغيري الجنس والصف الدراسي.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الذكاء الروحي لتماثل ظروف التنشئة الاجتماعية والدينية التي يتعرض لها كلا الجنسين، والتشابه بين البيئة المدرسية للطلبة الموهوبين الذكور، والطالبات الموهوبات الإناث، فما يقدم لأحدهما من أنشطة وبرامج متنوعة وتمايز في طرق التعليم، يقدم للآخر وبفرص متساوية. كما أن التفاعل مع الوسائل الحديثة ليس محصورًا على جنس دون الآخر، فكلاهما يملك نفس الفرص والظروف في ذلك. وهنا يمكن الإشارة إلى تؤكده نظرية هورن وكاتل (Horn & Cattels) للذكاء على أن الذكاء المتبلور يقدم مفاهيم الذكاء الروحي على أنها تلك التي يتم تعلمها في التربية، ومن خلال المواقع الثقافية، كما أن المصدر الرئيس للقدرات المتبلورة يكمن بثقافة الفرد (King, 2008).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراستي خورشيدي وعبادي (Khorshidi& Ebaadi, 2012). والربيع (٢٠١٣) واللتين أظهرتا عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الذكاء

الروحي، بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراستي أرنوط (٢٠٠٧) وفري مان وآخرون (Freeman ,et al, 2011) واللتين أظهرتا تفوق الإناث على الذكور.

وعن وجود فروق في مستوى الذكاء الروحي ولصالح طلبة الصف الأول الثانوي، وهذه النتيجة تشير إلى أن مستوى الذكاء الروحي ينمو ويتطور بالتقدم في المرحلة العمرية والمرحلة الدراسية، وينظر لهذه النتيجة بأنها منطقية على اعتبار ارتباط الذكاء الروحي بجوانب إنتاج المعنى الذاتي، والوعي المتسامي، وبالجوانب غير المادية والجوانب المجردة، فالفرد بالتقدم بالعمر يصبح أكثر قدرة على فهم هذه الجوانب وإدراكها. وهذا ما تؤكده نظرية بياجيه (Piaget) للنمو المعرفي والتي تشير إلى أن الفرد ينمو و يتطور حسب مراحل أربع متتالية هي: الحس حركية، وما قبل العمليات، والعمليات المادية، ثم العمليات المجردة.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الذكاء الروحي تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والصف الدراسي إلى تشابه التنشئة الدينية التي يتعرض لها كلا الجنسين، كما أن أساليب التدريس التي يتبعها المعلمين والمعلمات في الصفين الأول المتوسط والصف الأول الثانوي متشابهة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات التي كشفت عن نمو مستوى الذكاء الروحي بالتقدم بالمرحلة الدراسية أو العمرية مثل دراسات آرام ودرير (Amram&Dryer, 2007)،وأرنوط (٢٠٠٧)، والضبع (٢٠١١). بينما تختلف مع دراسات أخرى كشفت عدم وجود أثر للعمر أو للمرحلة الدراسية على مستوى الذكاء الروحي كدراسة شعباني (Shabani,2010).

نتائج السؤال الرابع:

٤-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠.٠٥) في مستوى حل المشكلات الابداعي لدى الطلبة الموهوبين في مدينة الرياض تعزى لمتغيري الجنس (ذكر، أنثى)، والصف الدراسي (أول متوسط، أول ثانوي) والتفاعل بينهما ؟

للإجابة عن السؤال الرابع تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية على مقياس حل المشكلات الابداعي ولكل مجال من مجالاته وفقا لمتغيري الجنس والصف، كما تم استخدام تحليل التباين الثنائي للحكم على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في المجالات الفرعية وللدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات الابداعي، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول (١٠)
المتوسطات الحسابية والانحرافية لمجالات مقياس الحل الإبداعي للمشكلات وللدرجة الكلية وفقا لمتغيري الجنس والصف

المهارة	الصف	الجنس								
		ذكر			أنثى			الكلي		
		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تحديد المشكلة	الأول متوسط	٤٥	٤.١١	٠.٦٤	٣٥	٤.٢٠	٠.٥٨	٨٠	٤.١٥	٠.٦١
	الأول ثانوي	٣٥	٤.٦٩	٠.٥٨	٣٥	٤.٣١	٠.٦٨	٧٠	٤.٥٠	٠.٦٥
	الكلي	٨٠	٤.٣٦	٠.٦٧	٧٠	٤.٢٦	٠.٦٣	١٥٠	٤.٣١	٠.٦٥
الطلاقة	الأول متوسط	٤٥	٧.٦٠	١.٦٨	٣٥	٨.٠٦	١.٧١	٨٠	٧.٨٠	١.٧٠
	الأول ثانوي	٣٥	٨.٣٤	١.٨٥	٣٥	٨.٨٠	٢.٢٩	٧٠	٨.٥٧	٢.٠٨
	الكلي	٨٠	٧.٩٣	١.٧٨	٧٠	٨.٤٣	٢.٠٤	١٥٠	٨.١٦	١.٩٢
المرونة	الأول متوسط	٤٥	٣.٧١	١.٣٩	٣٥	٣.٥١	١.٦٢	٨٠	٣.٦٣	١.٤٩
	الأول ثانوي	٣٥	٤.٨٩	١.٥٩	٣٥	٥.٣١	١.٦٠	٧٠	٥.١٠	١.٦٠
	الكلي	٨٠	٤.٢٣	١.٥٨	٧٠	٤.٤١	١.٨٤	١٥٠	٤.٣١	١.٧٠
الأصالة	الأول متوسط	٤٥	٢.٥٣	١.١٦	٣٥	٢.٦٩	١.٥٣	٨٠	٢.٦٠	١.٣٣
	الأول ثانوي	٣٥	٣.٠٩	١.٢٢	٣٥	٢.٦٣	٠.٩٤	٧٠	٢.٨٦	١.١١
	الكلي	٨٠	٢.٧٨	١.٢١	٧٠	٢.٦٦	١.٢٦	١٥٠	٢.٧٢	١.٢٣
الحل الأمثل	الأول متوسط	٤٥	٦.٦٢	١.٧٠	٣٥	٦.٢٣	١.٦٦	٨٠	٦.٤٥	١.٦٨
	الأول ثانوي	٣٥	٧.٤٣	١.٨٥	٣٥	٧.٤٩	١.٩٦	٧٠	٧.٤٦	١.٨٩
	الكلي	٨٠	٦.٩٨	١.٨٠	٧٠	٦.٨٦	١.٩١	١٥٠	٦.٩٢	١.٨٥
المهارة العملية للحل	الأول متوسط	٤٥	٤.٤٠	١.٣٩	٣٥	٤.٥١	١.٨٤	٨٠	٤.٤٥	١.٥٩
	الأول ثانوي	٣٥	٥.٧٧	٢.١٠	٣٥	٦.٤٦	١.٨٢	٧٠	٦.١١	١.٩٨
	الكلي	٨٠	٥.٠٠	١.٨٦	٧٠	٥.٤٩	٢.٠٦	١٥٠	٥.٢٣	١.٩٦
المجموع	الأول متوسط	٤٥	٢٨.٩٨	٦.٣١	٣٥	٢٩.٢٠	٧.٤٠	٨٠	٢٩.٠٨	٦.٧٦
	الأول ثانوي	٣٥	٣٤.٢٠	٧.٦٦	٣٥	٣٥.٠٠	٧.٨٣	٧٠	٣٤.٦٠	٧.٧٠
	الكلي	٨٠	٣١.٢٦	٧.٣٦	٧٠	٣٢.١٠	٨.١٠	١٥٠	٣١.٦٥	٧.٧٠

يتضح من الجدول (١٠) وجود فروق ظاهرية بين فئات متغيري الصف والجنس في مجالات مقياس حل المشكلات الابداعي وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية دالة احصائيا تم اجراء تحليل التباين الثنائي لكل مجال من مجالات المقياس وللدرجة الكلية على المقياس وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول (١١)

نتائج تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في مقياس الحل الإبداعي للمشكلات بين فئات متغير الجنس والصف والتفاعل بينها.

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
تحديد المشكلة	الجنس	٠.٧٤	١	٠.٧٤	١.٩١	٠.١٦٩
	الصف	٤.٤٠	١	٤.٤٠	١١.٣٤	*٠.٠٠١
	الجنس * الصف	١.٩٦	١	١.٩٦	٥.٠٦	*٠.٠٢٦
	الخطأ	٥٦.٦٣	١٤٦	٠.٣٩		
	المجموع	٦٣.٧٧	١٤٩			
الطلاقة	الجنس	٧.٧٤	١	٧.٧٤	٢.١٨	٠.١٤٢
	الصف	٢٠.٤٥	١	٢٠.٤٥	٥.٧٦	*٠.٠١٨
	الجنس * الصف	٠.٠٠١	١	٠.٠٠١	٠.٠٠١	١.٠٠٠
	الخطأ	٥١٨.١٧	١٤٦	٣.٥٥		
	المجموع	٥٤٨.١٦	١٤٩			
المرونة	الجنس	٠.٥٠	١	٠.٥٠	٠.٢١	٠.٦٤٨
	الصف	٨١.٩٨	١	٨١.٩٨	٣٤.٤٨	*٠.٠٠٠
	الجنس * الصف	٣.٦٢	١	٣.٦٢	١.٥٢	٠.٢١٩
	الخطأ	٣٤٧.٠٧	١٤٦	٢.٣٨		
	المجموع	٤٣٢.٢٧	١٤٩			
الأصالة	الجنس	٠.٨٦	١	٠.٨٦	٠.٥٧	٠.٤٥١
	الصف	٢.٢٧	١	٢.٢٧	١.٥١	٠.٢٢١
	الجنس * الصف	٣.٤٤	١	٣.٤٤	٢.٢٩	٠.١٣٣
	الخطأ	٢١٩.٦٦	١٤٦	١.٥٠		
	المجموع	٢٢٦.٢٤	١٤٩			
الحل الأمثل	الجنس	١.٠٥	١	١.٠٥	٠.٣٣	٠.٥٦٨
	الصف	٣٩.٤٥	١	٣٩.٤٥	١٢.٣١	*٠.٠٠١
	الجنس * الصف	١.٨٨	١	١.٨٨	٠.٥٩	٠.٤٤٥
	الخطأ	٤٦٨.٠٦	١٤٦	٣.٢١		
	المجموع	٥٠٩.٠٤	١٤٩			
المهارة العملية للحل	الجنس	٥.٩٣	١	٥.٩٣	١.٨٧	٠.١٧٣
	الصف	١٠١.٧٧	١	١٠١.٧٧	٣٢.١٣	*٠.٠٠٠
	الجنس * الصف	٣.٠٣	١	٣.٠٣	٠.٩٦	٠.٣٣٠
	الخطأ	٤٦٢.٤٠	١٤٦	٣.١٧		
	المجموع	٥٧٤.٢٩	١٤٩			
الدرجة الكلية	الجنس	٩.٦٨	١	٩.٦٨	٠.١٨	٠.٦٦٩
	الصف	١١٢٥.٥٦	١	١١٢٥.٥٦	٢١.٣٧	*٠.٠٠٠
	الجنس * الصف	٣.٠٩	١	٣.٠٩	٠.٠٦	٠.٨٠٩
	الخطأ	٧٦٨٩.٦٨	١٤٦	٥٢.٦٧		
	المجموع	٨٨٤١.٤٧	١٤٩			

*** دالة عند مستوى (٠.٠٥) وأقل.**

أ-الجنس

يتضح من الجدول (١١) عدم وجود فروق دالة احصائيا في القدرة على حل الابداعي للمشكلات بين الذكور والاناث في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية للمقياس، حيث كانت قيم ف للمجالات والدرجة الكلية (تحديد المشكلة=١.٩١، الطلاقة = ٢.١٨، المرونة = ٠.٢١ ، الأصالة=٠.٥٧، الحل الأمثل=٠.٣٣، المهارة العملية للحل=١.٨٧، الدرجة الكلية= ٠.١٨) غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٥).

ب-الصف

يتضح من الجدول (١١) عدم وجود فروق دالة احصائيا في القدرة على المشكلات تعزى لمتغير الصف في مجال الأصالة حيث كانت قيمة (ف=١.٥١)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥).

كما يتضح من الجدول رقم (١١) أيضا وجود فروق دالة احصائيا في القدرة على حل المشكلات بين طلبة الصف الأول المتوسط وطلبة الصف الأول ثانوي في الدرجة الكلية وفي جميع المجالات الفرعية المتبقية لمقياس حل المشكلات وهي :

- تحديد المشكلة حيث كانت قيمة (ف = ١١.٣٤)، وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٥).
- الطلاقة حيث كانت قيمة (ف = ٥.٧٦)، وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥).
- المرونة حيث كانت قيمة (ف = ٣٤.٤٨)، وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥).
- الحل الأمثل حيث كانت قيمة (ف = ١٢.٣١)، وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥).
- المهارة العملية للحل حيث كانت قيمة (ف = ٣٢.١٣)، وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥).
- الدرجة الكلية حيث كانت قيمة (ف = ٢١.٣٧)، وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥).

ج-التفاعل بين متغيري الجنس والصف

يتضح من الجدول (١١) عدم وجود فروق دالة احصائيا في القدرة على حل المشكلات تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والصف في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية للمقياس باستثناء مجال تحديد المشكلة حيث كانت قيم ف للمجالات التي كانت الفروق دالة احصائيا على التوالي (الطلاقة=٠.٠٠١، المرونة=١.٥٢، الأصالة=٢.٢٩، الحل الأمثل=٠.٥٩، المهارة العملية للحل=٠.٩٦، المجموع=٠.٠٦) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥)، أما لمجال تحديد المشكلات فقد كانت قيمة (ف =٥.٠٦) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥).

أظهرت النتائج المتعلقة ببحث الفروق في مستوى مهارة الحل الإبداعي للمشكلات وفقًا لمتغيري الجنس والصف الدراسي، عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين الجنسين، ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) لصالح طلبة الصف الأول الثانوي في الدرجة الكلية للمقياس وفي جميع المهارات الفرعية باستثناء مهارة الأصالة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى مهارة الحل الإبداعي للمشكلات تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والصف الدراسي.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى مهارة الحل الإبداعي للمشكلات إلى تشابه البيئة المدرسية للطلبة الموهوبين الذكور، والطالبات الموهوبات الإناث، فما يقدم لأحدهما من مناخ مدرسي أكثر حريةً وأقل قيود، وبيئة صفية غنية بالمثيرات، وأنشطة وبرامج متنوعة، فهو يقدم للآخر وبفرص متساوية، كما أن الثورة المعلوماتية والتقنية الهائلة التي يعيشها العالم اليوم جعلت إمكانية الاستفادة منها ليس محصور على جنس دون الآخر.

ويمكن أيضًا تفسير عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى مهارة الحل الإبداعي للمشكلات إلى تماثل الموهوبين من الجنسين في الخصائص والسمات التي تتعلق بالمهارات الفرعية لمقياس الحل الإبداعي للمشكلات، ومن ذلك ما تشير إليه كلارك (Clark,2002) بتميز الطفل الموهوب من الجنسين بنمو لغوي ولفظي، وقدرة عالية على التبرير والتفسير، والمقارنة وإدراك أوجه الشبة والاختلاف، ورؤية العلاقات بين الأفكار والموضوعات، وقدرة على استخدام التفكير المتشعب وتوليد أفكار وحلول أصيلة، وقدرة مبكرة على تأجيل الإغلاق بمعنى تجنب الأفكار المتسرعة أو غير الناضجة. كما يؤكد عدد من الباحثين ومنهم تورانس (Torrance) ويونغ (Young) إلى عدم وجود فروق واضحة بين الجنسين في الإبداع وفي مهارات التفكير الإبداعي (السلامة،٢٠١٤). وتشير نتائج العديد من الأبحاث والدراسات التي بحثت الفروق بين الجنسين في الإبداع والتفكير الإبداعي، إلى عدم وجود اختلافات واضحة بينهما (أبو جادو،٢٠٠٣).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات التي أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى مهارة الحل الإبداعي للمشكلات مثل دراستي أبو جادو (٢٠٠٣)، وفولك (Volic, 2006). بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات التي كشفت عن تفوق الإناث على الذكور في مستوى مهارة الحل الإبداعي للمشكلات مثل دراسات: عبدالله (٢٠٠٨) والزهيمي (٢٠١٠)، والشهري (٢٠١٤).

وحول تفوق طلبة الصف الأول الثانوي في الدرجة الكلية لمقياس الحل الإبداعي للمشكلات وفي جميع المهارات الفرعية باستثناء مهارة الأصالة، فيمكن تفسير ذلك على ضوء نموذج بلوم (Bloom) لمستويات التفكير، وهو من أشهر النماذج التي تصف مستويات الأداء الإدراكي، وتعتبر مهارات التحليل، والتركيب، والتقييم هي المستويات العليا من الأنموذج، وتعتقد الباحثة أن قدرات التحليل والتركيب والتقويم لدى الموهوب في فترة المراهقة المتوسطة أعلى مستوىً وأكثر نضجًا، وحيث يتطلب الإجابة على فقرات المقياس بمهاراته الست نوعًا من التفكير التحليلي التقييمي، فذلك يفسر تفوق طلبة الصف الأول الثانوي.

كما تعزو الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى مهارة الحل الإبداعي للمشكلات تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والصف الدراسي إلى تشابه البيئة الصفية والمدرسية التي يتعرض لها كلا الجنسين، كما يتعرض الطلبة الموهوبون في الصفين الأول المتوسط والأول الثانوي لذات البرامج والأنشطة، وتشابه طرق وأساليب التعليم المقدمة لهم.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات التي كشفت عن نمو مستوى مهارة الحل الإبداعي للمشكلات بالتقدم في العمر أو في المرحلة الدراسية مثل دراستي عبدالله (٢٠٠٨)، والشهري (٢٠١٤). بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات التي كشفت عن عدم وجود أثر للعمر أو المرحلة الدراسية في مستوى مهارة الحل الإبداعي للمشكلات كدراسة شو ويي لن (Cho & YI Lin,2011).

التوصيات:

على ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، تتقدم الباحثة بالمقترحات والتوصيات التالية:

- الاهتمام بالتنشئة الدينية وبالجوانب الروحية للطلبة الموهوبين لا سيما في مرحلة المراهقة المبكرة، من خلال المناهج والبرامج المقدمة لهم، وجعلها تضمن أنشطة وتطبيقات لتنمية الوعي والإدراك، والتركيز على فهم المقاصد من الفرائض والعبادات، والوعي العميق بها وبأهميتها وبمغزاها وأثرها على النفس والروح، وعلى السلوك، وبالتالي تنمية الذكاء الروحي لدى الطلبة الموهوبين.
- إجراء مزيد من الدراسات حول الذكاء الروحي لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وبحث مدى علاقته بمتغيرات وسمات تميز الطلبة الموهوبين مثل: التفكير الناقد، التفكير المجرد، التفوق الأكاديمي ... ، إلخ.
- العمل على تضمين مناهج الموهوبين لاستراتيجيات حل المشكلات بطرق مبتكرة، ووضع برامج تدريبية مباشرة لتنمية مهارة الحل الإبداعي المشكلات لدى الطلبة الموهوبين.
- إجراء مزيد من الدراسات حول مهارة الحل الإبداعي للمشكلات وبحث طبيعة العلاقة الارتباطية بينها وبين أنواع أخرى من الذكاءات الإنسانية لدى الطلبة الموهوبين.

المراجع والمصادر :

أولاً: المراجع العربية:-

- أبو جادو، محمود(٢٠٠٣). **أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلبة المتفوقين عقليا.** أطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- أرنوط، بشرى (٢٠٠٧). الذكاء الروحي وعلاقته بسمات الشخصية لدى عينات عمرية مختلفة، **مجلة كلية التربية بنها**، مصر، ١٧(٧٢)، ١٢٤-١٩٠.
- الثقفي، محمد (٢٠١٢). **الاحتراق النفسي وعلاقته بالذكاء الروحي ومفهوم الذات لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف.** رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة، السعودية.
- جروان، فتحي(٢٠١٢). **تعليم التفكير- مفاهيم وتطبيقات**، مكتبة الفلاح، العين. الإمارات.
- دليل الإدارة العامة لرعاية الموهوبين (٢٠٠٥).الرياض: وزارة التربية والتعليم السعودية، الإدارة العامة لرعاية الموهوبين.
- الربيع، فيصل (٢٠١٣). الذكاء الروحي وعلاقته بالجنس ومستوى التحصيل لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك بالأردن. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٩ (٤)، ٣٥٣-٣٦٤.
- الزعبي، أحمد (٢٠١٢). **العلاقة بين مهارات ماوراء المعرفة وحل المشكلات الإبداعي لدى طالبات كلية الأميره عالية الجامعية**، دراسة قيد النشر.
- الزهيمي، حمد(٢٠١٠). **فاعلية استخدام استراتيجية الحل الابتكاري للمشكلات في تنمية القدرة على حل المشكلات الهندسية لدى طلاب الصف التاسع.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك.
- السلامة، مروان (٢٠١٤). **التفكير الرياضي وعلاقته بمهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في مدينة الرياض.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

- السيف، مبارك (١٩٩٩). **دور الإدارة المدرسية في رعاية الطلاب الموهوبين بين الواقع والمأمول رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض.
- الشهري، عبدالعزيز (٢٠١٤). **العلاقة بين المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة البلقاء التطبيقية، البلقاء، الأردن.
- الضبع، فتحي (٢٠١١).الذكاء الروحي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى عينة من المراهقين والراشدين. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)**، ٢٩(١)، ١٣٧-١٧٦.
- عبدالله، شادية (٢٠٠٨). **مدى اكتساب طلبة الصف السادس والثامن والعاشر الأساسي في مدارس مديريات تربية عمان لمهارات الحل الإبداعي للمشكلات وأثره على كل من مهارة اتخاذ القرار والدافعية المعرفية.** رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان.
- العناني، حنان (٢٠١١). **تنمية المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية والدينية في الطفولة المبكرة**. عمان ، دار الفكر.
- ملحم، سامي.(٢٠١٣).**علم نفس النمو**. عمان، دار الفكر.

ثانيًا: المراجع باللغة الإنجليزية:-

- Amram, Y& Dryer, C. (2007). ***Integrated Spiritual Intelligence Scale: The Development and Preliminary Validation of the Integrated Spiritual Intelligence Scale (ISIS)***,Working Paper presented to Institute of Transpersonal Psychology Palo Alto, CA, 30-7.
- Benjamin, G. (2013).***THE INFLUENCE OF DIVERGENT AND CONVERGENT PROBLEM CONSTRUCTION PROCESSES ON CREATIVE PROBLEM SOLVING***. PHD Thesis, the University of Nebraska, USA.
- Cho&YiLin, (2011***). Influence of family processes, motivation, and beliefs about intelligence on creative problem solving of scientifically&Cho, S. Talented individuals***. Roeper Review, 33, 46-58.
- Clark, B. (2002). ***Growing Up Gifted (6th ed)***. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Ebrahimi, A., Keykhosrovani, M., Dehghani, M., & Javdan, M., (2012). Investigation the relationship between resiliency, spiritual intelligence and mental health of a group of undergraduate students. ***Life Science Journal***, 9(1), 67-70.
- Emmons, R, (2000).Is Spirituality an Intelligence? Motivation, Cognition and the Psychology of Ultimate Concern**,** ***International Journal for the Psychology of Religion***,10(3) 3-27.

- Freeman & Hayes& Grant&Gordon (2011). Relationship between Intelligence Spiritual and the Personal Patterns among College Students, ***Counselor Education and Supervision***,46 (4), 254-265.
- Gardner, H. (2000). A Case Against Spiritual Intelligence. ***THE INTERNATIONAL JOURNAL FOR THE PSYCHOLOGY OF RELIGION***, 10(1), 27–34.
- Gupta, G. (2012). Spiritual intelligence and emotional intelligence in relation to self-efficacy and self-regulation among college students. ***International Journal of Social Sciences & Interdisciplinary***. Research, 1(2), 60-69.
- Khorshidi, A., & Ebaadi, M. (2012).Relationship between spiritual intelligence and jop satisfaction.***Journal of Applied Environmental and Biological Sciences***, 2(3), 130-133.
- King. D. B. (2008). ***Rethinking clams of spiritual intelligence: A definition. Model. & measure***. Unpublished master's thesis. Trent University. Peterborough. ON. Canada.
- Loebmann, A. (2002). The TRIZ-Methodology - an always ongoing innovative cycle, ***The TRIZ Journal***, March 2002. Available online : http://www.triz-journal.com/archives/2002/03/d/index.htm.
- Loraine,Th.& David, B .(2003). Creative and Problem Solving, Retrievd (8/2014) from: http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=6&hid=15&sid.
- Luizcarlos, C. (2003) "***The" Ultimate Meaning "of Viktor Frankl". A Demonstration Project in Partial Fulfillment of Requirements for Diplomat Educator/ Administrator Credential***. Vienna: Viktor Frankl Institute of Logo therapy PRESS.

- Mamin, M.(2008). Spiritual Intelligence in Executive Coaching. ***CPCP FinalResearch Paper, International Coach Academy.***
- Mayer. J. (2000). Spiritual Intelligence or Spiritual Consciousness? ***The International Journal for the Psychology of Religion***, 10 (1), 47-56.
- Nasel, D. (2004). ***Spiritual orientation in relation to spiritual intelligence: a new Consideration of Traditional Christianity and New Age/Individualistic Spirituality.*** Unpublished Doctoral Dissertation, University of South Australia: Australia, AUS.
- Renzulli, J. (2012).Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. Gifted Child Quarterly. 56(3) 150 –159
- Shabani, J. & ET. al (2010).Age as Moderated Influence on the Link of Spiritual Intelligence and Emotional Intelligence With Mental Health in High School Students***, Journal of American Science***,6(11).
- Sisk, D. A &Torrance, E.P. (2008). ***Spiritual Intelligence: Developing Higher Consciousness,*** Buffalo, N. Y., Creative Education Foundation Press. 6(11).
- Torrance, E. & Safter, H. (1999). ***Making the creative Ieap beyond***. NY Buffalo: creative Education Foundation press.
- Treffinger, D. Isaksen, S. &Dorval, B. (2002). Creative problem solving (CPS), a contemporary framework for managing solving***. Jornal of Creative Behavior****, 27(3), 149-16.*
- Treffinger, D. & Selby, E. & Isaksen, S. (2008). Understanding individual problem solving style: A key to learning and applying creative problem solving. ***Journal of Learning and Individual Differences***, 18 (4), 390-401.

- Vaughan, F. (2002). What is Spiritual Intelligence***?. Jownal of Humanistic Psychology***, 42(2),16-33.
- Volic, V. (2006). **Gifted children group work in education and leadership**, 28 (3), 175-178.
- Woods, B.(2013). ***Discovring Pychology***, London, Hodder and Stoughton.
- Zohar, D., & Marshall, I. (2000). ***SQ: Connecting with our spiritual Intelligence***. New York: Bloomsbury