علاقة القدرة على حل المشكلات بمستويات الذكاء الوجداني لدى طلبة معلم الصف
دراسة ميدانية في جامعة تشرين

رنا مفيد عباس*

الملخص

هدف البحث الحالي إلى تحديد مستوى القدرة على حل المشكلات لدى طلبة معلم الصف السنة الرابعة في جامعة تشرين، وفحص طبيعة العلاقة الارتباطية للقدرة على حل المشكلات بمستويات الذكاء الوجداني، وتعرف القدرة التنبؤية للذكاء الوجداني بالقدرة على حل المشكلات، وقد بلغت عينة البحث (65) طالباً وطالبة، ولتحقيق أهداف البحث تمّ استخدام اختبارين هما: اختبار القدرة حل المشكلات لِـ هبنر وبيترسون Heppner & Peterson (1982)، اختبار الذكاء الوجداني لِـ سيليجمان Seligman، كما اتُّبع البحث المنهج الوصفي، وتمّت معالجة البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي الحاسوبي (SPSS)، وتوصل البحث إلى عدة نتائج أهمها: امتلاك طلبة معلم الصف السنة الرابعة في جامعة تشرين مستوى متوسطاً من القدرة على حل المشكلات (الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية)، ووجود علاقة طردية قوية بين القدرة على حل المشكلات (الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية) ومستويات الذكاء الوجداني لديهم، وأيضاً وجود قدرة تنبؤية للذكاء الوجداني كمتغير مستقل بالقدرة على حل المشكلات كمتغير تابع لدى طلبة معلم الصف السنة الرابعة في جامعة تشرين.

الكلمات المفتاحية: حل المشكلات، القدرة على حل المشكلات، الذكاء الوجداني، مستوى الذكاء الوجداني طلبة معلم الصف.

* باحثة حاصلة على درجة الدكتوراه، قسم تربية الطفل، كلية التربية، جامعة تشرين، سورية.

The Relationship of Problems Solving Ability with the Level of Emotional Intelligence of Class-Teacher Students A Field Study at Tishreen University

Dr. Rana Mufid Abbas*

Abstract

The current research aimed to defining the level of problem solving ability of class-teacher students, fourth grade, at Tishreen university, investigate the relationship between problems solving ability and levels of emotional Intelligence, and recognizing the predictive ability of emotional intelligence to problems solving ability , and the research has reached (65) male and female students, so to achieve the objectives of the current research, two tests were used: the problems solving ability test designed by Heppner & Peterson (1982), and the emotional intelligence test designed by Seligman, and the research followed descriptive methodology, the research reached several results, the most important of which are: The level of problems solving ability of class-teacher students, fourth grade, at Tishreen university, comes weak, and there is a positive strong relationship between the problems solving ability (subsidiary dimensions, and total degree), and the low and high levels of emotional intelligence, and the predictive ability of independent variables (emotional intelligence) is found in the dependent variable (problems solving ability) of the research sample members.

Key Words: Problems Solving, Problems Solving ability, Emotional Intelligence, the Level of Emotional Intelligence, Class-Teacher Students.

* Researcher with PhD Degree from Department Of Child Education – Faculty Of Education –Tishreen University –Lattakia –Syria.

أولاً– مقدمة

تُعد القدرة على حل المشكلات من أهم جوانب توظيف التفكير واستخدامه في الحياة اليومية، وهي من أكثر القدرات العقلية تعقيداً وأهمها بالنسبة للأفراد، "تقوم على الوعي بالمشكلة وتحديدها وتوليد البدائل وموازنتها والاختيار، ووضع استراتيجية للتنفيذ وتنفيذها، وتقييم الحل والمتابعة" [4] ص. 12، حتى الوصول إلى الأهداف المرغوبة، بما يحقق التوازن النفسي والمعرفي للأفراد.

وللقدرة على حل المشكلات قيمة كبيرة في الخبرات الحياتية، فالكثير من المواقف التي تواجه الأفراد في حياتهم اليومية هي مواقف حل مشكلات، أو وقاية منها، وهنا لا بدّ من الإشارة إلى أنه "تمّ تحديد مكوّنين للقدرة على حل المشكلات الحياتية، هما: "أولاً التوجه نحو المشكلة؛ ويعكس إدراك ومعتقدات وتقييمات الفرد ووجدانياته حول المشكلة المُعاشة، وحول قدرته على حل المشكلة، وثانياً أسلوب حل المشكلة من نشاطات ومهارات" [38] ص. 5، و[3] ص. 353؛ إذ يتطلب حل أي مشكلة حياتية امتلاك الفرد مجموعة من الكفاءات الوجدانية التي تتداخل بتجانس دقيق مع الكفاءات الفكرية وتكمّلها، ومن هنا تأتي أهمية الذكاء الوجداني.

ويُعدّ الذكاء الوجداني جزءاً لا يتجزأ من تكوين الأفراد، ويشير إلى وعي الفرد وقدرته على إدارة الوجدان الشخصي والبينشخصي، إضافة لإدارة الضغوط والمشكلات، "فالذكاء الوجداني هو ما يقود تفكير الأفراد وقيمهم وأفعالهم ومصيرهم" [5] ص. 14، وبذلك فإنّ إدارة الحياة الوجدانية بذكاء وتكامل وتجانس مع العقل المفكر قد يُسهم، بطبيعة الحال، في تنظيم وترشيد حياة الأفراد بجوانبها المختلفة وتفاعلاتها وجميع مواقفها اليومية.

وقد عُقدت العديد من المؤتمرات التي أكدت على أهمية امتلاك مستويات مرتفعة من هذه القدرات العقلية، مثل المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم عام (2000)، والمؤتمر الثاني للإصلاح التربوي واللذان أكدا على حاجة المجتمعات في العصر الحالي

لنوعية من المواطنين يمتلكون أنماط التفكير وخاصة القدرة على حل المشكلات [9] ص. 7، و[23] ص. 48، والمؤتمر العلمي العربي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين عام (2005) الذي أعطى الذكاء الوجداني أهمية كبرى في أداء المتفوق أو الموهوب وتحقيق التكيف النفسي والاجتماعي. [12] ص. 62.

كل ما سبق يشير إلى أهمية امتلاك الأفراد كافة للقدرة على حل المشكلات والذكاء الوجداني بشكلٍ متوازٍ ومتكامل، وتتعاظم أهمية ذلك بالنسبة لطلبة معلم الصف، لدراسة القدرة على حل المشكلات والذكاء الوجداني لديهم؛ إذ لا بدّ أن يكون ذلك بدءاً من مرحلة الإعداد والتدريب، فهي مرحلة النضج النفسي والفكري والاجتماعي، وفي هذه المرحلة تتشكل شخصية معلمي المستقبل بمبادئهم واتجاهاتهم وقدراتهم وكفاءاتهم كمربين ومعلمين مستقبليين سيساهمون في بناء أجيال المستقبل من جوانبهم كافة، كما أنهم قادمون إلى مرحلة جديدة في حياتهم يحتاجون فيها إلى هاتين القدرتين العقليتين للنجاح في حياتهم ومهنتهم، وكذلك ليمثّلوا نموذجاً وقدوة للمتعلمين لاحقاً.

وانعكاساً لطبيعة ومتطلبات العصر الحالي، تبرز أهمية وضرورة دراسة العلاقة بين القدرة على حل المشكلات والذكاء الوجداني؛ إذ أصبح الارتباط بين التفكير والوجدان غاية أساسية لمعظم السياسات التربوية في البلدان المتقدمة، في سياق تحقيق التقدم والنجاح.

وانطلاقاً من المسوّغات السابق ذكرها أصبح البحث الحالي ضرورة بحثية لها مبرراتها ومنطقيتها العلمية، لتحديد مستوى القدرة على حل المشكلات، وطبيعة علاقتها بمستويات الذكاء الوجداني.

ثانياً– مشكلة البحث:

لا يختلف أحدٌ اليوم، في ظل الحياة المعاصرة بتعقيداتها وتغييراتها المتسارعة، وما يرافق ذلك من صعوبات وتحديات وضغوط، على أهمية امتلاك طلبة معلم الصف للكفاءات والقدرات المتنوعة والمتكاملة، وخاصة القدرة على حل المشكلات والذكاء الوجداني، بما يسهم في صنع نماذج قدوة للمتعلمين لاحقاً.

غير أنّ الواقع في البيئة المحلية يعكس خلاف ذلك؛ إذ يُبدي طلبة معلم الصف في جامعة تشرين سلوكيات تنم عن تفكير متمحور حول الذات والمصلحة الشخصية، وعادة ما يمارس هؤلاء ردود أفعال نحو المواقف تتّسم بالبعد عن التفكير بالنتائج أو التبعات، وهي غير ناضجة وغير عقلانية في معظم الأحيان، وتتسم بانفعالية غير سليمة غالباً، ما قد يؤدي إلى تأزم المواقف أو تحوّلها إلى مشكلات، الأمر الذي تمت ملاحظته من قبل الباحثة في إطار تكليفها بالتدريس لطلبة معلم الصف، أو تنفيذها لأعمال المراقبة الامتحانية لهم، الأمر الذي أكدته دراسة عباس (2022)، فقد توصلت إلى امتلاك طلبة معلم الصف في جامعة تشرين مستوى متوسطاً من الذكاء الوجداني، وهو مستوى أدنى من المقبول، وعند إجراء دراسة استطلاعية للتعرف إلى مستوى القدرة على حل المشكلات لديهم، من خلال تطبيق اختبار هبنر وبيترسون Heppner & Peterson (1982)، المكوّن من (40) عبارة موزعة بالتساوي على خمسة أبعاد (التوجه العام نحو المشكلة، وتعريف المشكلة، وتوليد البدائل الممكنة للحل، واتخاذ القرار، وتقييم النتائج)، زكان التطبيق في شهر تشرين الأول؛ أي خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2021_ 2022)، على (50) طالباً وطالبة من طلبة معلم الصف من السنة الرابعة في جامعة تشرين، وقد أظهرت النتائج مستوى للقدرة على حل المشكلات (الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية) أقل من المتوسط، وهو ما يؤكد ما تمّت ملاحظته سابقاً.

وهنا يبرز تساؤل حول علاقة مستوى هاتين القدرتين العقليتين ببعضهما، وعند العودة للدراسات السابقة فقد ربطت العديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية بين القدرة على حل المشكلات والذكاء الوجداني، غير أنه أيّاً من هذه الدراسات لم يتم في البيئة المحلية، ما يترك ثغرة في هذا المجال، وبناءً على النقاط السابق ذكرها حُدّدت مشكلة البحث الحالي بالسؤال الرئيس الآتي:

هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى القدرة على حل المشكلات والذكاء الوجداني لدى طلبة معلم الصف في جامعة تشرين؟

ثالثاً– أسئلة البحث وفرضياته:

سؤال البحث:

ما مستوى القدرة على حل المشكلات لدى أفراد عينة البحث؟

فرضيات البحث:

1- لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة البحث على اختبار القدرة على حل المشكلات ومستويات الذكاء الوجداني لديهم.

2- لا توجد قدرة تنبؤية للمتغير المستقل (الذكاء الوجداني) بالمتغير التابع (القدرة على حل المشكلات) لدى أفراد عينة البحث.

رابعاً- أهمية البحث: تجلت أهمية البحث في النقاط الآتية:

1- إنّ ما سيظهر من نتائج مستوى القدرة على حل المشكلات قد يعطي دلالات مهمة عن طبيعة معلمي المستقبل، والثغرات في إعدادهم وتدريبهم، التي قد يتبدى أثرها سلباً في مستقبلهم المهني.

2- إنّ تقديم نظرة تحليلية لمستوى القدرة على حل المشكلات، في حال تبيّن وجود مستويات دون المأمول، قد يفيد القائمين على تحديد مقررات ومفردات برامج إعداد طلبة معلم الصف.

3- إنّ تفحّص طبيعة العلاقة بين القدرة على حل المشكلات والذكاء الوجداني، كقدرتين عقليتين، قد يمثّل حجر أساس عند إعداد برامج تدريبية، للأخذ بعين الاعتبار هذه العلاقة.

4- قلة الدراسات العربية والأجنبية، التي تناولت مستوى القدرة على حل المشكلات، وندرتها في البيئة المحلية، أما من حيث العلاقة بين القدرة على حل المشكلات والذكاء الوجداني، لم يتم إيجاد أية دراسة محلية قد بحثت طبيعة العلاقة الارتباطية بين هاتين القدرتين العقليتين، في حدود علم الباحثة.

خامساً- أهداف البحث: سعى البحث الحالي إلى:

1- تحديد مستوى القدرة على حل المشكلات (الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية) لدى أفرد عينة البحث.

2- التعرف إلى العلاقة الارتباطية للقدرة على حل المشكلات بمستويات الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة البحث.

3- الكشف عن وجود نموذج للتنبؤ بالقدرة على حل المشكلات بالاعتماد على الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة البحث.

سادساً- حدود البحث:

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الأول (في شهر تشرين الثاني) من العام الدراسي (2021 – 2022).
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق البحث في قسم معلم الصف في كلية التربية بجامعة تشرين في محافظة اللاذقية.
- **الحدود البشرية:** اقتصر البحث على عينة من طلبة معلم الصف، من السنة الرابعة.
- **الحدود العلمية:** تمثلت باستخدام أداتَي البحث: اختبار القدرة على حل المشكلات، واختبار الذكاء الوجداني، بهدف تحديد مستوى القدرة على حل المشكلات لدى طلبة معلم الصف السنة الرابعة في جامعة تشرين، وفحص طبيعة العلاقة الارتباطية للقدرة على حل المشكلات بمستويات الذكاء الوجداني، وتعرف القدرة التنبؤية للذكاء الوجداني بالقدرة على حل المشكلات.

سابعاً- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

القدرة على حل المشكلات Problems Solving Ability: "هي عملية معرفية سلوكية وانفعالية معقدة، يحاول الفرد من خلالها تحديد واكتشاف وابتكار وسائل وطرق واستراتيجيات فاعلة للتعامل مع المشكلات التي يواجهها في حياته اليومية" [20] ص. 7، "وهي تقوم بأكملها على عملية ما وراء معرفية، تخدم كوظيفة دافعية مهمة في حل المشكلات" [3] ص. 353، وتُعرّف إجرائياً بأنها القدرة على مواجهة المشكلات

بطريقة سليمة، ومعالجتها بفاعلية، وتُقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة على اختبار القدرة على حل المشكلات.

الذكاء الوجداني Emotional Intelligence: "هو مجموعة من القدرات اللامعرفية والكفاءات والمهارات الوجدانية الشخصية والاجتماعية المتكاملة، التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في تحمّل الضغوط والتكيّف مع المتطلبات البيئية" [37] ص. 57، ويُعرّف إجرائياً بأنه قدرة الطلبة على تحقيق التوافق الإيجابي بين العقل المفكر والعقل الوجداني خلال المواقف والتفاعلات والمشكلات اليومية المُعاشة، ويُقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة على اختبار الذكاء الوجداني.

طلبة معلم الصف Class-Teacher Students: هم الطلبة الذكور والإناث الذين تتراوح أعمارهم من (18–22) سنة، ويتبعون كلية التربية– قسم معلم الصف، ويُعرّف طلبة معلم الصف إجرائياً بأنهم الطلبة من الجنسين الملتحقون بالسنة الدراسية الرابعة في كلية التربية– قسم معلم الصف خلال العام الدراسي (2021– 2022)، دون أن يكون لديهم أي واقعة رسوب.

ثامناً– الإطار النظري للبحث: يسير ضمن محورين كالآتي:

1– القدرة على حل المشكلات: إنّ القدرة على حل المشكلات تجعل الفرد يمارس دوراً جديداً يكون فيه فاعلاً ومنظماً لخبراته ومواضيع تعلمه، وهي قدرة ضرورية لمعالجة مجالات وأنواع المعرفة المختلفة، وتحسين ظروف الحياة، واتخاذ القرارات المهمة، والتزود بآليات الاستقلال [19] ص. 267– 268، ويُعرف جروان (2002) القدرة على حل المشكلات بأنها قدرة الفرد لأداء عملية تفكيرية مركبة يستخدم بها خبراته ومهاراته من أجل القيام بمهمة غير مألوفة أو معالجة مشكلة أو تحقيق هدف لا يوجد له حل جاهز [14] ص. 238.

– **نماذج خطوات حل المشكلات:** هناك أكثر من نموذج لخطوات أو مراحل حل المشكلات، تتقاطع مع بعضها في مراحل معينة، وتتمايز عن بعضها في خطوات أو تفاصيل أخرى، ويمكن عرض بعض أشهرها باختصار كما يأتي:

- دورة حل المشكلة: اقترح هذا النموذج ستيرنبرج Sternberg (2003)، وهو عبارة عن سبع خطوات بشكل دائري: "الإحساس بالمشكلة وتمييزها، تحديد تعريف للمشكلة، صياغة الاستراتيجية المناسبة لحل المشكلة، تنظيم المعلومات حول المشكلة، تجميع مصادر المعلومات، متابعة الحل ومراقبة التقدم، التقييم". [31] ص. 1775.
- IDEAL: كما طوّر برانزفورد وشتين Bransford & Stein (1984) نموذجهما، وضمّناه مجموعة من الاستراتيجيات المتسلسلة، بحيث يُستخدم الحرف الأول لكل استراتيجية في كلمة IDEAL، كما يأتي: "تحديد المشكلة Identification (I)، تعريف المشكلة وصياغتها Definition (D)، استقصاء الحلول Exploring Solve (E)، تنفيذ الأفكار Acting on Ideas (A)، البحث عن النتائج Looking for Effects (L)" [1] ص. 69.
- نموذج هبنر Heppner (1978): "وقد وضع هبنر نموذجه انطلاقاً من فكرة أنه مهما كانت درجة تعقيد المشكلة التي يواجهها الفرد، فإنّ التخطيط هل يمرّ في خمس مراحل تمثّل خمسة أبعاد أساسية في حل أي مشكلة، هي: التوجه العام نحو المشكلة General Orientation، ثم تعريف المشكلة Problem Definition، ثم توليد البدائل الممكنة للحل Generation of Alternations، ثم اتخاذ القرار Decision Making، وأخيراً تقييم النتائج Evaluation" [2] ص. 12.

ويُعد نموذج هبنر النموذج المعتمد في البحث الحالي؛ إذ استُخدم اختبار القدرة على حل المشكلات الذي وضعه هبنر وبيترسون (1982) اعتماداً على هذا النموذج، وإنّ ما يميّزه عن غيره من النماذج تناوله جانباً مهماً في القدرة على حل المشكلات، أطلق عليه هبنر (التوجه العام)، وهو الجانب الوجداني في القدرة على حل المشكلات، يقوم على الرغبة والمثابرة والدافعية لحل المشكلات، والشعور بالمسؤولية والثقة في معالجتها، إلى غير ذلك من كفاءات وجدانية.

– **خصائص الأشخاص المتميزين في حل المشكلات:** "يرى الباحثون في مجال التفكير أن القدرة على حل المشكلات يمكن تعلمها وإجادتها بالتدريب والمراس، وقد ذكروا عدداً من الخصائص العامة للشخص المتميز في حل المشكلات، أهمها:

- الاتجاهات الإيجابية نحو المشكلات، والثقة الكبيرة بإمكانية التغلب عليها.
- الحرص على الدقة، والعمل على فهم الحقائق والعلاقات التي تنطوي عليها المشكلة.
- تجزئة المشكلة والعمل على تحليل المشكلات والأفكار المعقدة إلى مكونات أكثر بساطة.
- التأمل في حل المشكلة، وتجنب التخمين والتسرع في إعطاء الاستنتاجات قبل استكمال الخطوات اللازمة للوصول إلى إجابات دقيقة.
- يظهر الأشخاص المتميزون في حل المشكلات نشاطاً وفاعلية بأشكال متعددة". [26] ص. 203.

2– الذكاء الوجداني: يجمع كل فرد في شخصيته بين معامل الذكاء والذكاء الوجداني، ولكن بدرجات متفاوتة، ويذكر جولمان: "لن يحقق الذكاء شيئاً لو كُبح جماح الوجدان" [5] ص. 19، "ويرد في المراجع والأدبيات النظرية أنّ بدايات الذكاء الوجداني كانت في تصنيف فؤاد أبو حطب (1973) الذكاء إلى ثلاث فئات، هي: الذكاء المعرفي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الوجداني" [21] ص. 84، ثم في أعمال جاردنر Gardner عندما نشر كتابه (أطر العقل)" [30] ص. 190، أما مَن مهّد لانتشار ثقافة ومفهوم الذكاء الوجداني هما ماير وسالوفي Mayer & Salovey بدءاً من عام (1990)، وبعد ذلك جاء دانييل جولمان D. Golman في عام (1995) وأطلق العنان لمفهوم الذكاء الوجداني.

– **نماذج وأبعاد الذكاء الوجداني:** يُقدّم الأدب السيكولوجي نماذج ثلاثة للذكاء الوجداني، وفي كلّ نموذج يطرح أحد التربويين نظرته وفلسفته الخاصة في فهم الذكاء الوجداني وتعريفه سواء كسمة أو كفاءة أو قدرة.

1– نموذج القدرة: قدّمه ماير وسالوفي عام (1990)، وعرّفاه أنه: "القدرة على التفكير حول الوجدان ومن خلال الوجدان لتحسين التفكير، من أجل تطوير النمو

الوجداني المعرفي" [34] ص. 197، والأبعاد هي: (القدرة على الإدراك الوجداني، والقدرة على استخدام الوجدان في تيسير عمليات التفكير، والقدرة على الفهم الوجداني، والقدرة على الإدارة الوجدانية).

2- النماذج المختلطة: تقوم على النظر للذكاء الوجداني كمفهوم واسع، وهنا يبرز نموذجان مهمان متمثلان بنموذج جولمان (1995)، ونموذج بار- أون Bar- On (1997).

أ. نموذج جولمان: يرى جولمان أنّ الذكاء الوجداني يعني "القدرة على إدراك الفرد وجدانياته الخاصة ووجدانيات الأفراد الآخرين، من أجل إدارة الوجدانيات بشكل جيد سواء داخل الذات الفردية، أم في علاقات الأفراد مع غيرهم" [35] ص. 294، ومن ثم هناك خمسة أبعاد للذكاء الوجداني، وهي: (الوعي بالذات، وتنظيم الذات، وتحفيز الذات، والوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات).

ب. نموذج بار-أون: الذي اقترحه في عام (1997)، وفق النموذج المختلط التكاملي، يتفق مع تعريفه للذكاء الوجداني "كمجموعة من القدرات اللامعرفية والكفاءات والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في تحمل الضغوط والتكيف مع المتطلبات البيئية" [37] ص. 57، ويتكون النموذج من: (المهارات الشخصية، والمهارات البينشخصية، والمهارة التكيفية، وإدارة الضغوط، مهارة المزاج العام).

- **قياس الذكاء الوجداني:** "اتخذت عملية قياس الذكاء الوجداني مناحٍ ثلاثة، وهي: التقرير الذاتي، الكفاءة، والاختبارات الأدائية" [6] ص. 154، وربما كانت الطرق الأكثر شيوعاً هي التقرير الذاتي كالمقابلة والاستبانة، ومن بين أهم المقاييس التي تُصنّف ضمن مقاييس التقرير الذاتي مقياس بار- أون في عام (1997)، كما ظهرت استبانة القدرات الوجدانية من قبل جولمان في عام (1998)، واستبانة ويكمان Wakeman في عام (2006)، وغيرها العديد، بينما برز القليل جداً من الاختبارات الأدائية "ومنها اختبار والي للمشاعر Wally Feelings Test لتقييم مهارات الأطفال في فهم المشاعر" [33] ص. 387، واختبار الذكاء الوجداني الذي وضعه سيليجمان.

تاسعاً– الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على عدد من الدراسات والأبحاث السابقة المتمحورة حول مستوى القدرة على حل المشكلات، والعلاقة بين القدرة على حل المشكلات والذكاء الوجداني، يمكن عرضها وفق محورين كما يأتي:

المحور الأول: دراسات تناولت مستوى القدرة على حل المشكلات:

1– دراسات محلية:

– دراسة **جديد وآخرون (2019)** في اللاذقية، بعنوان: "القدرة على حل المشكلات وعلاقتها بمستويات التفكير الناقد– دراسة ميدانية على عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي في مدينة اللاذقية".

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى القدرة على حل المشكلات والتفكير الناقد لدى تلامذة الصف السادس الأساسي في مدينة اللاذقية، وفحص طبيعة العلاقة الارتباطية للقدرة على حل المشكلات بمستويات التفكير الناقد، وتعرف الفروق بين درجات أفراد عينة البحث على اختباري (القدرة على حل المشكلات، والتفكير الناقد) تبعاً لمتغير الجنس، وقد بلغت عينة البحث (668) تلميذاً وتلميذة، ولتحقيق أهداف البحث تمّ استخدام اختبارين هما اختبار القدرة على حل المشكلات، واختبار لانغريهر للتفكير الناقد (Langrehr, 2000)، كما اتبع البحث المنهج الوصفي، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج: مستوى القدرة على حل المشكلات لدى أفراد عينة البحث جاء بدرجة ضعيفة.

– دراسة **جديد وآخرون (2020)** في اللاذقية، بعنوان: "القدرة على حل المشكلات وعلاقتها بمستويات الذكاء الاجتماعي– دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدينة اللاذقية".

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى القدرة على حل المشكلات والذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدينة اللاذقية، وفحص طبيعة علاقة القدرة على حل المشكلات بمستويات الذكاء الاجتماعي، وتعرف الفروق بين درجات أفراد عينة البحث على اختباري (القدرة على حل المشكلات، والذكاء الاجتماعي) تبعاً لمتغير الجنس، وقد بلغت عينة البحث (992) تلميذاً وتلميذة، كما تمّ استخدام اختبارين هما اختبار القدرة على حل المشكلات إعداد الباحثة، واختبار الذكاء الاجتماعي (الموقف السلوكي) إعداد الغول (1993)، واتُّبع المنهج الوصفي، وتوصل البحث إلى عدة نتائج أهمها: إن مستوى القدرة على حل المشكلات لدى أفراد عينة البحث جاء بدرجة متوسطة.

2– دراسات عربية:

– دراسة **غائب (2011)** في العراق، بعنوان: "استراتيجيات حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الإعدادية في قضاء خانقين".

هدفت الدراسة معرفة مستوى حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وتحديد الفروق وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (300) طالباً وطالبة، واستخدمت الدراسة الحالية مقياس حل المشكلات المعتمد من قبل (أبو حماد، 2007)، واتبعت المنهج الوصفي، ومن النتائج التي تمّ التوصل لها: امتلاك عينة الدراسة لمستوى عالٍ من القدرة على حل المشكلات.

– دراسة **مهرية (2016)** في الجزائر، بعنوان: "مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ– دراسة ميدانية بثانوية عبد الرحمان بن رستم بمدينة تمنراست".

هدفت هذه الدراسة تقصي مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي (تخصص العلوم التجريبية)، وتحديد الاختلاف في هذه المهارات حسب الجنس، وبلغ حجم عينة الدراسة (300) تلميذ وتلميذة، واستخدمت الدراسة مقياس حل المشكلات

المطوّر من قبل نزيه حمدي (1997)، بالاعتماد على نموذج هبنر (Heppner, 1978)، وباتباع المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج: أنّ التلامذة يمارسون مهارات حل المشكلات بدرجات متفاوتة من مهارة إلى أخرى.

3- دراسات أجنبية:

- دراسة **إنسِبَكاك وإرسوي Incebacak& Ersoy (2016)** في تركيا بعنوان: "Problem solving skills of secondary school students" "مهارات حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية"

هدفت الدراسة إلى التحقق من مستويات حل المشكلات واستراتيجيات حل المشكلات لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية البالغ عددهم (72) طالباً من محافظتين في منطقة البحر الأسود في تركيا، ولتحقيق هدف الدراسة تمّ استخدام قائمة المشكلات المطوّرة من قبل سميث Smith والمكيّفة للبيئة التركية من قبل الباحثَين، كما تمّ اتباع المنهج الوصفي، وقد أظهرت النتائج: أنّ أغلبية الطلبة كان لديهم صعوبة في حل المشكلات غير الاعتيادية.

المحور الثاني: دراسات تناولت العلاقة بين القدرة على حل المشكلات والذكاء الوجداني:

1- دراسات عربية:

- دراسة **عيسى (2012)** في مصر، بعنوان: "الذكاء الوجداني وعلاقته بمهارات حل المشكلات لدى طلاب كلية التربية- ببور سعيد".

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني ومهارات حل المشكلات، والكشف عن إمكانية التنبؤ بمهارات الطلاب على حل المشكلات من درجاتهم في الذكاء الوجداني، وتكونت عينة الدراسة من (137) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية ببور سعيد، وطُبّقت الأدوات: مقياس الذكاء الوجداني إعداد الباحثة، ومقياس مهارات حل المشكلات تعريب حسين علي فايد (1999)، واتُّبع المنهج الوصفي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة

بين أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية ومهارات حل المشكلات لدى طلاب كلية التربية– جامعة بورسعيد، كما لا يمكن التنبؤ بمهارات حل المشكلات من أبعاد الذكاء الوجداني، ماعدا بُعد الدافعية.

– دراسة **قدوري ولحسن (2016)** في الجزائر، بعنوان: "الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية– دراسة ميدانية بثانوية هواري بومدين وثانوية برهوم الجديدة".

وقد هدفت إلى تعرّف العلاقة بين الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات، لدى عينة مكونة من (131) تلميذاً وتلميذة من السنة الثانية ثانوي، واستخدمت الدراسة: مقياس الذكاء الوجداني (عثمان ورزق، 1991)، وقائمة حل المشكلات لِـ هبنر وبيترسون Heppner& Peterson ترجمة وتقنين (صمادي، 1992)، واتبعت المنهج الوصفي، وأهم ما توصلت إليه الدراسة: وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني ككل وأبعاده (إدارة الانفعالات، التعاطف، تنظيم الانفعالات، المعرفة الانفعالية، التواصل الاجتماعي) والقدرة على حل المشكلات.

– دراسة **عليان (2016)** في فلسطين، بعنوان: "الذكاء الانفعالي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلة لدى عينات من المراهقين"

هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على حل المشكلات، إلى جانب تعرّف علاقة الذكاء الانفعالي بالقدرة على حل المشكلة لدى عينة الدراسة، والتي تكونت من (296) طالب وطالبة من المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في خان يونس، وقد استخدمت الدراسة: مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس القدرة على حل المشكلة، والمقياسان من إعداد الباحثة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها النتيجة الآتية: وجود علاقة طردية بين الذكاء الانفعالي في أبعاد (التواصل الاجتماعي، الدافعية الذاتية، الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، الدرجة الكلية) والقدرة على حل المشكلة، ووجود علاقة عكسية بين الذكاء الانفعالي في بُعد (التعاطف) والقدرة على حل المشكلة.

2- دراسات أجنبية:

- دراسة **تشو وآخرون Chow. et. al (2011)** في الصين، بعنوان: "Emotional Intelligence, Social Problem- Solving Skills, and Psychological Distress -a Study of Chines Undergraduate Students" "الذكاء الوجداني، مهارات حل المشكلات الاجتماعية، والضغوط النفسية –دراسة على الطلبة الجامعيين الصينيين"

هدفت الدراسة إلى فحص كيفية ارتباط كل من الذكاء الوجداني ومهارات حل المشكلة الاجتماعية، بالكآبة والاستياء من الحياة، وتضمنت عينة الدراسة (144) طالباً جامعياً صينياً في هونغ كونغ، واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الوجداني إعداد وانغ ولو Wang & Law، الصورة الصينية القصيرة من استبانة حل المشكلة الاجتماعية إعداد سو ووونغ Siu & Wong، واستبانة الكآبة بأبعادها الثلاث (الوجدانية، الجسدية، والإدراكية)، وباتباع المنهج الوصفي تم التوصل إلى مجموعة من النتائج، أهمها: وجود علاقة متوسطة بين الذكاء الوجداني ومهارات حل المشكلة الاجتماعية لدى عينة الدراسة.

- دراسة **عارفنسب وآخرون Arefnasab. et. al (2012)** في إيران، بعنوان: "Emotional Intelligence and Problem Solving Strategy -a Comparative Study Based on Tower of Hanoi Test" "الذكاء الوجداني واستراتيجيات حل المشكلة –دراسة مقارنة قائمة على اختبار برج هانوي"

هدفت الدراسة إلى مقارنة استراتيجيات حل المشكلة بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني، وقد تضمنت عينة الدراسة (60) طالباً في جامعات طهران، تتراوح أعمارهم بين (20- 30) سنة، نصفهم مرتفعي الذكاء الوجداني، والنصف الآخر من منخفضي الذكاء الوجداني، واستعانت الدراسة بمقياس بار- أون للذكاء الوجداني، إضافة إلى اختبار برج هانوي The Tower of Hanoi Test، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود علاقة بين الذكاء الوجداني واستراتيجيات حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة، كما أظهر الطلاب مرتفعي الذكاء

الوجداني استخداماً أكبر لاستراتيجيات (البصيرة)، بعكس مجموعة الطلاب منخفضي الذكاء الوجداني التي أظهر أفرادها استخداماً أكثر لاستراتيجيات (خطأ المحاكمة).

– دراسة **دينيز Deniz (2013)** في تركيا، بعنوان: "The Relationship between Emotional Intelligence and Problem Solving Skills in Prospective Teacher" "العلاقة بين الذكاء الوجداني ومهارات حل المشكلة لدى المعلمين المحتملين"

هدفت الدراسة إلى التحقق من العلاقة بين الذكاء الوجداني وحل المشكلة، وقد سُحبت عينة الدراسة من كلية التربية بجامعة ميوغلا Mugla، فتضمنت (386) طالباً، منهم (224) إناث و(182) ذكور، واستخدمت الدراسة في تحقيق أهدافها أداتين هما: مقياس بار– أون للذكاء الوجداني، وقائمة حل المشكلات لِـ هبنر وآخرون (1993)، واتبعت المنهج الوصفي، وقد أظهرت نتائج الدراسة: وجود علاقة سالبة بين بعض أبعاد حل المشكلة (الاتجاه المتهوّر، الاتجاه المتجنّب) والذكاء الوجداني بأبعاده (الشخصي، البينشخصي، إدارة الضغوط، التكيّف، المزاج العام)، وأيضاً وجود علاقة موجبة بين بعض أبعاد حل المشكلة (الاتجاه المفكر، الاتجاه المقيّم، اتجاه الثقة بالذات، الاتجاه المخطط) والذكاء الوجداني بأبعاده (الشخصي، البينشخصي، إدارة الضغوط، التكيّف، المزاج العام)، ووجود علاقة موجبة وقوية بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني العام والدرجة الكلية لحل المشكلة لدى عينة الدراسة.

– دراسة **شاهبازي وآخرون Shahbazi et. al. (2014)** في إيران، بعنوان: "Assessment Relationship between Problem Solving Skill and Emotional Intelligence in Nursing Students" "تقييم العلاقة بين مهارة حل المشكلة والذكاء الوجداني لدى طلبة التمريض"

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين مهارة حل المشكلة والذكاء الوجداني لدى طلبة التمريض، وشملت عينة الدراسة كل المجتمع الأصلي وهو (43) طالباً وطالبة، واستخدمت الدراسة استبانة مهارة حل المشكلة إعداد الباحثَين، واستبانة الذكاء الوجداني لبار–أون، واتبعت المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى: وجود علاقة جيدة بين مهارة حل المشكلة والذكاء الوجداني لدى طلبة التمريض.

– دراسة **يالين وسوزن Yalin & Sozen (2015)** في تركيا، بعنوان: "A Study of the Degrees of Emotional Intelligence on Problem Solving Skills in the Way of Daniel Golman" "دراسة درجات الذكاء الوجداني على مهارات حل المشكلة وفق نموذج دانيال جولمان"

هدفت الدراسة الكشف عن تأثير الذكاء الوجداني على حل مشكلة تحديات العمل، وتوجّهت الدراسة إلى تحليل سلوك (135) عامل وعاملة في النسيج والمواد الغذائية في اسطنبول، لذا طُبّقت استبانة من (73) عبارة حول الذكاء الوجداني المُستخدم لحل المشكلات الحياتية المرتبطة بالعمل، تستند إلى نموذج دانيال جولمان، كما اتُّبع المنهج الوصفي، وأهم ما أشارت إليه نتائج الدراسة أنّ: الذكاء الوجداني يُستخدم في حل المشكلات الحياتية المرتبطة بالعمل.

– مكانة البحث الحالي بين الدراسات السابقة:

قدّمت الدراسات السابقة الفائدة الكبيرة من حيث اتباع منهجية البحث المناسبة، والإرشاد لأنسب الإجراءات الواجب اتباعها، وصياغة أهداف البحث وفرضياته، وتحديد النقاط والجوانب التي تمثّل ثغرة لتناولها في البحث الحالي، وقد اختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة بمجموعة من النقاط، واتّفق معها بنقاط أخرى، كالآتي:

– **من حيث الأهداف:** اتّفق البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة في دراسة مستوى القدرة على حل المشكلات، مثل دراسة غائب (2011)، ودراسة مهرية (2016)، ودراسة جديد وآخرون (2019)، ودراسة جديد وآخرون (2020)، ودراسة إنسِبَكاك وإرسوي Incebacak& Ersoy (2016)، كما اتفقت مع بعض الدراسات السابقة في التأكيد على أهمية دراسة طبيعة العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات، مثل دراسة عيسى (2012)، ودراسة قدوري ولحسن (2016)، ودراسة عليان (2016)، ودراسة تشو وآخرون Chow. et. al (2011)، ودراسة عارفنسب وآخرون

Arefnasab. et. al (2012)، ودراسة دينيز Deniz (2013)، ودراسة شاهبازي وآخرون Shahbazi. Et. al (2014)، وكان هناك اختلاف مع دراسة يالين وسوزن Yali & Sozen (2015) التي هدفت الكشف عن تأثير الذكاء الوجداني على حل المشكلة الحياتية في العمل بالتحديد.

– **من حيث العينة المستهدفة:** تنوّعت الفئات المستهدفة من قبل الدراسات السابقة، بين طلبة مرحلة أساسية وثانوية، وطلبة جامعيين بشكل عام، أو طلبة تمريض، أو عمال مصانع، وكان هناك فقط دراسة عيسى (2012)، ودراسة دينيز Deniz (2013) تناولتا طلبة كلية التربية، غير أنهما لم تتناولا بالتحديد الفئة المستهدفة في البحث الحالي؛ أي طلبة معلم الصف.

– **من حيث البيئة موضع البحث:** فقد طُبّقت الدراسات السابقة في بيئات مختلفة عربية وأجنبية، وتمّ الوصول فقط لدراسة جديد وآخرون (2019)، ودراسة جديد وآخرون (2020) قد طُبّقتا في البيئة المحلية، لدراسة مستوى القدرة على حل المشكلات، على الرغم من أنهما طُبّقتا على تلامذة الصفين الخامس والسادس الأساسي، بينما لم يتم إيجاد أية دراسة محلية قد تناولت العلاقة الارتباطية بين القدرة على حل المشكلات والذكاء الوجداني.

– **من حيث أداة البحث المستخدمة:** استخدم البحث الحالي اختبار القدرة على حل المشكلات لِـ هبنر وبيترسون، واتفق بذلك فقط مع دراسة مهرية (2016)، ودراسة قدوري ولحسن (2016)، ودراسة دينيز Deniz (2013)، بينما اختلف مع الدراسات الأخرى التي استخدمت مقاييس واختبارات أخرى للقدرة على حل المشكلات، هذا من جانب ومن جانب آخر فقد تنوّعت اختبارات ومقاييس الذكاء الوجداني المُستخدمة في الدراسات السابقة، ولم يتم إيجاد أية دراسة قد طبّقت الاختبار المُستخدم في البحث الحالي؛ أي اختبار الذكاء الوجداني لِـ سيليجمان،

– **من حيث المنهج المُتّبع:** فقد اتّبع البحث الحالي المنهج الوصفي، وهو ما اتّبعته الدراسات السابقة أيضاً، عدا دراسة عارفنسب وآخرون .Arefnasab et. al (2012)

التي اتبعت المنهج المقارن، يُضاف إلى ذلك أنّ البحث الحالي درس القدرة التنبؤية للذكاء الوجداني بالقدرة على حل المشكلات، وهو ما قامت به فقط دراسة عيسى (2012).

عاشراً- منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفي لتعرف طبيعة العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات، وكذلك تعرف القدرة التنبؤية، واعتُمد المنهج الوصفي كونه "يهتم بدراسة الظاهرة كما هي، ووصفها وصفاً دقيقاً، والتعبير عنها كيفياً وكمياً، ويمكن بواسطته معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين متغيرين أو أكثر، ثم معرفة درجة تلك العلاقة" [10] ص. 81.

مجتمع البحث وعينته:

تكوّن مجتمع البحث من طلبة معلم الصف في السنة الرابعة، للعام (2021-2022) في كلية التربية بجامعة تشرين، والبالغ عددهم (307) طالباً وطالبة، واختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائية، وقد اختير عشوائياً (20%) من الطلبة، "إذ يُقترح في البحوث الوصفية أن يكون عدد أفراد عينة البحث (20%) من أفراد مجتمع صغير نسبياً (بضع مئات)" [25] ص. 224، وبعد إهمال الاختبارات غير الصالحة للتحليل الاحصائي، وكان عددها ستة، أصبحت العينة (65) طالباً وطالبة.

أدوات البحث:

1- اختبار القدرة على حل المشكلات: وُضع من قبل هبنر وبيترسون Heppner & Peterson (1982)، ترجمة حمدي نزيه (1998)، يتضمن خمسة أبعاد، هي: التوجه العام نحو المشكلة General Orientation، ثم تعريف المشكلة Problem Definition، ثم توليد البدائل الممكنة للحل Generation of Alternations، ثم اتخاذ القرار Decision Making، وأخيراً تقييم النتائج Evaluation، ويتكوّن من (40) عبارة، موزعة بالتساوي على أربعة أبعاد، لكل عبارة أربعة بدائل، وبعد عرض

الاختبار على مجموعة من الأساتذة الجامعيين من ذوي الخبرة والاختصاص (للتحقق من ملاءمته للهدف والبيئة والعينة المستهدفة، ووضوحه وسلامته اللغوية، والتحقق من استيفاء أبعاده)، أُجريت تجربة استطلاعية (للتحقق من مناسبته للبيئة والفئة المستهدفتين، ووضوحه ووضوح مفرداته وتعليماته، والزمن اللازم للإجابة) على (40) طالباً وطالبة من طلبة معلم صف من السنة الرابعة في جامعة تشرين، علماً أنه لم يتطلب الأمر إجراء أي تعديل على الاختبار، وكان متوسط زمن الإجابة عن الاختبار (15) دقيقة.

طريقة تصحيح الاختبار: تكون الإجابة عن كل عبارة من خلال الاختيار بين البدائل الأربعة (تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة بسيطة، لا تنطبق أبداً)، وتقابل العبارات الموجبة القيم (4، 3، 2، 1) بالترتيب، وتُعكس القيم بالنسبة للعبارة السلبية (المُشار إليها بـ * في الصورة النهائية)، وعليه فإن أدنى درجة يمكن أن يتم الحصول عليها على كل بُعد (8) درجات، وأعلى درجة هي (32)، أما الدرجة الكلية للاختبار فتتراوح بين (40–160) درجة، وعند تقسيم الدرجات على الاختبار ككل إلى ثلاث فئات متساوية في المدى، تصبح كالآتي: [(40–80) منخفض، (80.1– 120) متوسط، (120.1– 160) مرتفع]، أما بالنسبة لكل بُعد، فهي كالآتي: [(8–16) منخفض، (16.1– 24) متوسط، (24.1– 32) مرتفع].

الخصائص السيكومترية: للتحقق من إمكانية استخدام اختبار القدرة على حل المشكلات كأداة بحثية دُرست الخصائص السيكومترية للاختبار على عينة من (35) طالباً وطلبة من طلبة معلم الصف في جامعة تشرين، كما يأتي:

1– صدق الاختبار: تم التحقق من صدق الاختبار بطريقتين:

أولاً: صدق المحكمين، فقد تمَّ عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين كما ذُكر سابقاً.

ثانياً: الصدق البنائي، من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد والدرجة الكلية للاختبار، كما في الجدول الآتي:

الجدول (1): قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد فرعي والدرجة الكلية للاختبار

البُعد مع الدرجة الكلية للاختبار	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	القرار
التوجه العام	0.961**	0.000	دال
تعريف المشكلة	0.970**	0.000	دال
توليد البدائل	0.982**	0.000	دال
اتخاذ القرار	0.975**	0.000	دال
التقييم	0.969**	0.000	دال

ولحساب الاتساق الداخلي حُسب معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، كما يأتي:

الجدول (2): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي له

العبارة / البُعد 1	1	6	11	16	21	26	31	36
R	0.868**	0.779**	0.908**	0.847**	0.691**	0.838**	0.865**	0.857**
sig	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
القرار	دال	دال	دال	دال	دال	دال	دال	دال
العبارة / البُعد 2	2	7	12	17	22	27	32	37
R	0.788**	0.813**	0.832**	0.783**	0.795**	0.803**	0.743**	0.851**
sig	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
القرار	دال	دال	دال	دال	دال	دال	دال	دال
العبارة / البُعد 3	3	8	13	18	23	28	33	38

R	0.839**	0.750**	0.867**	0.757**	0.721**	0.931**	0.851**	0.908**
sig	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
القرار	دال	دال	دال	دال	دال	دال	دال	دال
العبارة / البُعد4	4	9	14	19	24	29	34	39
R	0.864**	0.785**	0.866**	0.874**	0.787**	0.856**	0.892**	0.777**
sig	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
القرار	دال	دال	دال	دال	دال	دال	دال	دال
العبارة / البُعد5	5	10	15	20	25	30	35	40
R	0.879**	0.917**	0.801**	0.878**	0.841**	0.841**	0.772**	0.730**
sig	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
القرار	دال	دال	دال	دال	دال	دال	دال	دال

وكانت معاملات الارتباط جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، ما يدلّ على أنّ الاختبار يتمتع بالصدق البنائي.

2 – ثبات الاختبار: تمّ التحقق من ثبات الاختبار بالطرائق الآتية:

أولاً: ثبات ألفا كرونباخ، وكانت قيم معامل الثبات مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، كما يأتي:

الجدول (3): قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل بُعد فرعي وللدرجة الكلية للاختبار

البُعد	التوجه العام	تعريف المشكلة	توليد البدائل	اتخاذ القرار	التقييم	الدرجة الكلية للاختبار
معامل ثبات ألفا كرونباخ	0.935	0.919	0.934	0.942	0.936	0.985

ثانياً: ثبات التجزئة النصفية، من خلال حساب معامل الارتباط بين العبارات الفردية والعبارات الزوجية، بالنسبة لكل بُعد على حِدة، وبالنسبة للاختبار ككل، وكانت معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، كما يأتي:

الجدول (4): قيم معاملات ثبات التجزئة النصفية لكل بُعد فرعي وللدرجة الكلية للاختبار

البُعد	التوجه العام	تعريف المشكلة	توليد البدائل	اتخاذ القرار	التقييم	الدرجة الكلية للاختبار
معامل ثبات التجزئة النصفية	955.0	0.937	0.936	0.938	0.924	0.987

ثالثاً: الثبات بالإعادة، من خلال إعادة تطبيق الاختبار بعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول على العينة نفسها، ثم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين، وقد كانت معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، كما هو مبيّن في الجدول الآتي:

الجدول (5): قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين لكل بُعد وللدرجة الكلية للاختبار

البُعد	التوجه العام	تعريف المشكلة	توليد البدائل	اتخاذ القرار	التقييم	الدرجة الكلية للاختبار
معامل الارتباط بين التطبيقين	0.935	0.919	0.934	0.942	0.936	0.985
القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
القرار	دال	دال	دال	دال	دال	دال

وعليه، من نتائج الدراسة السيكومترية لاختبار القدرة على حل المشكلات، إنّ الاختبار يتمتع بدرجة من الصدق والثبات كافية لاستخدامه كأداة بحثية في البحث الحالي.

الصورة النهائية لاختبار القدرة على حل المشكلات: اختبار من نوع التقرير الذاتي، مكوّن من (40) عبارة، ولكل عبارة أربعة بدائل (تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة بسيطة، لا تنطبق أبداً)، وتتوزع العبارات على الأبعاد كالآتي:

1- التوجه العام، وتقيسه العبارات: 1، 6، 11، *16، *21، 26، *31، *36.
2- تعريف المشكلة، وتقيسه العبارات: 2، 7، 12، 17، 22، *27، *32، *37.
3- توليد البدائل، وتقيسه العبارات: 3، *8، *13، *18، 23، 28، 33، *38.
4- اتخاذ القرار، وتقيسه العبارات: 4، *9، *14، 19، *24، 29، 34، 39.
5- التقييم، وتقييسه العبارات: *5، *10، 15، 20، 25، *30، *35، *40.

2- اختبار الذكاء الوجداني: المُصمم من قبل مارتن سيليجمان، وهو عالم نفس أمريكي في جامعة بنسلفانيا، وقد اختير هذا الاختبار كونه أُعدّ لفئة الشباب المقبلين على دخول العمل والإنتاج، إضافة لكونه اختباراً أدائياً انطلاقاً من النداء الذي أطلقه زايدنر وروبرتس وماثيو Zeidner, Roberts, & Matthew (2008) "بأنه لا بدّ من إيقاف عمل أي أدوات تقييمية جديدة للذكاء الوجداني تقوم على التقارير الذاتية، والعمل على تطوير واستخدام مقاييس أكثر موضوعية" [11] ص. 718- 719، يتكوّن من (37) فقرة، وقد تمّ إجراء بعض التعديلات عليها لتتناسب مع البيئة المستهدفة ومع خصائص الطلبة أفراد عينة البحث والخبرات التي مرّ بها هؤلاء، فتمّ تغيير الكلمات: (دولارات، رياضة التزلج، تعويذة) لتصبح: (ل.س، رياضة الجري، أيقونة)، وتغيير الفقرة (23): (تشكك زوجتك في إخلاصك، فتقول: إنها تغار من الجميع، أو: لعلي فعلت ما يبرر موقفها هذا)، لتصبح: (تشكك والدتك في حسن تنظيفك للمنزل، فتقول: إنها تعاني من الوسواس القهري، أو: لعلي لم أرتقِ إلى المستوى المناسب في عملي)، وكل فقرة تُعبر عن موقف، ويتبعها عبارتان، وعلى الطلبة اختيار إحداهما، ويركز على نواتج الكفاءات الوجدانية المتوافرة لدى الفرد بعد صقلها بخبرات البيئة الخارجية كنواتج قابلة للقياس، وبعد عرضه على مجموعة من الأساتذة الجامعيين من ذوي الخيرة والاختصاص (للتحقق من ملاءمته للهدف الذي أُعدّ له، ومناسبته للبيئة والعينة المستهدفة، ووضوح مفرداته وتعليماته، وسلامة الصياغة اللغوية)، أُجريت تجربة استطلاعية (للتحقق من مناسبته للبيئة والفئة المستهدفتين ووضوحه ووضوح تعليماته والزمن اللازم للإجابة) على (40) طالباً وطالبة من طلبة معلم الصف من السنة الرابعة في جامعة تشرين، وقد تطلبت الإجابة على الاختبار وسطياً (20) دقيقة.

طريقة تصحيح الاختبار: لكل فقرة خياران، ينال أحدهما درجة واحدة، والآخر درجتين؛ وعليه فإن أعلى درجة يمكن الحصول عليها على الاختبار هي (74) درجة، وأدنى درجة هي (37) درجة، وعند تقسيم الدرجات إلى ثلاث فئات متساوية في المدى

تصبح كالآتي: [(37–49.33) ضعيف، (49.34–61.66) متوسط، (61.67–74) مرتفع].

الخصائص السيكومترية: للتحقق من إمكانية استخدام الاختبار الحالي كأداة بحثية دُرست الخصائص السيكومترية للاختبار على عينة مكونة من (30) طالباً وطالبة من طلبة معلم الصف السنة الرابعة في جامعة تشرين، كما يأتي:

1 – صدق الاختبار: تم التحقق من صدق الاختبار بطريقتين:

أولاً: صدق المحكمين، فقد تمّ عرض الاختبار على سبعة من السادة المحكمين كما ذُكر سابقاً، وأُجريت التعديلات في ضوء المقترحات المُقدمة، والتعديلات كالآتي:

الجدول (6): تعديلات السادة المحكمين على الاختبار

موضع التعديل	قبل التعديل	بعد التعديل
جذع الفقرة (2)	تفقد أعصابك أثناء الكلام مع خطيبتك	تفقد أعصابك أثناء الكلام مع أختك
البديل الثاني في الفقرة (15)	لا بدّ أنه يعاني من كثرة الضرائب	لا بدّ أنه يعاني من ارتفاع الأسعار
جذع الفقرة (18)	تقود زوجتك السيارة وتخطئ في الطريق	يقود شقيقك السيارة ويخطئ في الطريق
جذع الفقرة (20)	تتهمك زوجتك بأنك لست لطيفاً معها	تتهمك أختك بأنك لست لطيفاً معها

ثانياً: الصق البنائي، من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجات عن كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وكانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، ما يدلّ أنّ الاختبار يتمتع بالصدق البنائي (الاتساق الداخلي)، ويمكن توضيحها في الجدول الآتي:

الجدول (7): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لاختبار الذكاء الوجداني

الفقرة	R	sig	القرار	الفقرة	R	sig	القرار
1	0.524**	0.000	دال	20	0.645**	0.000	دال
2	0.573**	0.000	دال	21	0.646**	0.000	دال
3	0.556**	0.000	دال	22	0.496**	0.000	دال
4	0.464**	0.000	دال	23	0.495**	0.000	دال

5	0.698**	0.000	دال	24	0.479**	0.000	دال
6	0.491**	0.000	دال	25	0.568**	0.000	دال
7	0.429**	0.000	دال	26	0.553**	0.000	دال
8	0.562**	0.000	دال	27	0.614**	0.000	دال
9	0.533**	0.000	دال	28	0.562**	0.000	دال
10	0.618**	0.000	دال	29	0.455**	0.000	دال
11	0.719**	0.000	دال	30	0.699**	0.000	دال
12	0.547**	0.000	دال	31	0.445**	0.000	دال
13	0.484**	0.000	دال	32	0.406**	0.000	دال
14	0.568**	0.000	دال	33	0.533**	0.000	دال
15	0.608**	0.000	دال	34	0.473**	0.000	دال
16	0.477**	0.000	دال	35	0.463**	0.000	دال
17	0.627**	0.000	دال	36	0.468**	0.000	دال
18	0.553**	0.000	دال	37	0.621**	0.000	دال
19	0.619**	0.000	دال				

2- ثبات الاختبار: تمّ التحقق من ثبات الاختبار بطريقتين:

أولاً: ثبات ألفا كرونباخ، وكانت قيمة معامل الثبات (0.934)، وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

ثانياً: الثبات بالإعادة، عن طريق إعادة تطبيق الاختبار بعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، على العينة نفسها، ثم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين، وكانت قيمة معامل الارتباط (0.985)، وهي قيمة مرتفعة لمعامل الارتباط ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

وبما أنّ عدد فقرات الاختبار فردي (37) فقرة فلم يكن بالإمكان التحقق من ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، وأشارت الطريقتان السابقتان إلى أنّ الاختبار يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

وعليه؛ من نتائج الدراسة السيكومترية لاختبار الذكاء الوجداني؛ إنّ الاختبار يتمتع بدرجة من الصدق والثبات كافية لاستخدامه كأداة بحثية في البحث الحالي.

الصورة النهائية لاختبار الذكاء الوجداني الحالي: اختبار أدائي مكوّن من (37) فقرة، لكل فقرة جذع يمثّل موقفاً حياتياً، يتبعه خياران للاستجابة لهذا الموقف، وعلى المفحوص اختيار أحدهما فقط.

تطبيق أداتَي البحث:

طُبّق اختبارا البحث تطبيقاً نهائياً على عينة البحث، خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2021– 2022)، في نهاية شهر تشرين الثاني، وبناءً عليه استُخلصت النتائج، وتمّ تحليلها ومناقشتها.

الحادي عشر– نتائج البحث:

نتائج سؤال البحث ومناقشته:

سؤال البحث: ما مستوى القدرة على حل المشكلات لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة عن السؤال الحالي، تم حساب التكرارات والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وأدرجت النتائج في الجدول الآتي:

الجدول (8): التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث على اختبار القدرة على حل المشكلات

اختبار القدرة على حل المشكلات	المستويات	التكرارات	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
التوجه العام	منخفض	16	% 24.6	20.40	5.499	متوسط
	متوسط	31	% 47.7			

	مرتفع	18	% 27.7			
تعريف المشكلة	منخفض	26	% 40.0	18.63	5.275	متوسط
	متوسط	30	% 46.2			
	مرتفع	9	% 13.8			
توليد البدائل	منخفض	21	% 32.3	18.34	4.960	متوسط
	متوسط	42	% 64.6			
	مرتفع	2	% 3.1			
اتخاذ القرار	منخفض	23	% 35.4	18.43	5.385	متوسط
	متوسط	34	% 52.3			
	مرتفع	8	% 12.3			
التقييم	منخفض	24	% 36.9	18.58	4.990	متوسط
	متوسط	32	% 49.2			
	مرتفع	9	% 13.8			
الدرجة الكلية	منخفض	21	% 32.3	94.38	25.390	متوسط
	متوسط	35	% 53.8			
	مرتفع	9	% 13.8			

من قراءة الجدول السابق يتبين أنّ أغلب أفراد عيّنة البحث قد امتلكوا مستوى متوسطاً في القدرة على حل المشكلات (الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية)؛ أي أنّ مستوى القدرة على حل المشكلات لدى أفراد عينة البحث من طلبة معلم الصف السنة الرابعة في جامعة تشرين هو متوسط، وهذا مستوى دون المأمول، خاصة لهذه الفئة.

ويمكن أن يُعزى ذلك بالدرجة الأولى إلى أسلوب التنشئة الوالدية السائد، الذي ربما يغفل هذا الجانب المهم في شخصية الأبناء، ويقوم بمعظمه على التسامح والحماية واعتماد الأبناء على ذويهم في حل مشكلاتهم، أو قد يكون بسبب افتقاد النماذج القدوة ذات المستوى المرتفع من القدرة على حل المشكلات، وهو ما تدعمه وترسخه المناهج التعليمية في المدارس؛ إذ تركز على المستويات الدنيا في التفكير، وتعوّد المتعلمين على الحلول التقليدية المكررة، ولا تعرضهم سوى لمشكلات ذات بناء مُحدّد التركيب لها مسار واضح للحل، وتقتصر غالباً على مشكلات ذات صلة بالمنهاج مما قد يسبب صعوبة في

نقل أثر ذلك إلى الحياة اليومية، خاصة في العصر الحالي، عصر المشكلات ومواجهة الضغوط المتزايدة بامتياز، وفي خضمّ ذلك، ومع ضعف خبرتهم في أساليب مواجهة المشكلات، فإنهم في الغالب يستخدمون يواجهون المشكلات بأساليب تتسم بالضعف وعدم التنظيم أو الوضوح أو الجدوى، وربما يعود ذلك إلى غلبة استجاباتهم الانفعالية غير المتزنة عند مواجهة المشكلات، وردود الفعل غير المضبوطة بالتفكير، الأمر الذي ظهر من خلال إجاباتهم عن عبارات الاختبار، وتتفق النتيجة الحالية مع دراسة جديد وآخرون (2020)، ودراسة إنسِبَكاك وإرسوي Incebacak& Ersoy (2016)، لكنها تختلف مع دراسة غائب (2011) التي وجدت مستوى عالٍ من القدرة على حل المشكلات، ودراسة مهرية (2016) التي توصلت إلى أنّ التلاميذ يوظفون مهارات حل المشكلة بنسب متفاوتة، ودراسة جديد وآخرون (2019) التي توصلت إلى مستوى ضعيف من القدرة على حل المشكلات.

نتائج فرضيتَي البحث ومناقشتهما:

اختُبرت فرضيات البحث عند مستوى دلالة (0.05):

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة البحث على اختبار القدرة على حل المشكلات ومستويات الذكاء الوجداني لديهم.

للتأكد من هذه الفرضية تمّ إيجاد الوسيط بالنسبة للدرجة الكلية على اختبار الذكاء الوجداني والذي بلغ (48)، وعليه تمّ تقسيم الدرجات على اختبار الذكاء الوجداني إلى مستوى منخفض ومستوى مرتفع، ثم استُخدم معامل الارتباط بيرسون، كما يأتي:

الجدول (9): معامل ارتباط بيرسون بين أفراد عينة على اختبار القدرة على حل المشكلات ومستويات الذكاء الوجداني

العلاقة بين القدرة على حل المشكلات	ذوي الذكاء الوجداني المنخفض N=25			ذوي الذكاء الوجداني المرتفع N=30		
	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	القرار	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	القرار

التوجه العام	0.883**	0.000	دال	0.835**	0.000	دال
تعريف المشكلة	0.885**	0.000	دال	0.697**	0.000	دال
توليد البدائل	0.915**	0.000	دال	0.721**	0.000	دال
اتخاذ القرار	0.867**	0.000	دال	0.854**	0.000	دال
التقييم	0.824**	0.000	دال	0.756**	0.000	دال
الدرجة الكلية	0.924**	0.000	دال	0.980**	0.000	دال

يتبين من الجدول السابق أنّ قيم معاملات الارتباط بين القدرة على حل المشكلات (الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية) وبين كل من المستوى المنخفض والمرتفع للذكاء الوجداني جاءت قوية وطردية؛ أي أنه توجد علاقة بين القدرة على حل المشكلات ومستويات الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة البحث، ويمكن تفسير هذه العلاقة في ضوء النقاط الآتية:

يمكن تفسير نتائج هذه الفرضيات بالانطلاق من النتائج التي توصل إليها العلماء "في أنّ الذين ينظرون إلى المشكلات على أنها تهديد ترتفع نتيجةً لها في أدمغتهم مادة تسمى الكورتيزول، وهي تثبّط نشاط العصبونات الدماغية، ويفعّل هؤلاء في أدمغتهم نظاماً يشلّ قدرتهم على التفكير" [13] ص. 61، ويؤثر سلباً على توجهاتهم في مواجهة المشكلات، فيغلب على تفكيرهم الارتباك والاندفاعية والابتعاد عن الموضوعية، وتتجه توجهاتهم اتجاهاً سلبياً نحو التهرب والتسويف والتهور وتجنب المسؤولية وما نحوه، ونتيجة لذلك فقد تتضخم المشكلات وتزداد سوءاً، الأمر الذي قد يخلق بدوره حالة من التوتر وعدم الاتزان المعرفي والوجداني، وتكون نتائجه غير محمودة على الذكاء الوجداني لهؤلاء الأفراد.

"في حين أنّ الذين ينظرون إلى المشكلات على أنها تحدٍّ ترتفع نتيجةً لها في أدمغتهم مادة الكاتيكولامينات، وهي تنشّط عمل العصبونات الدماغية" [13] ص. 61، ويُفعّل هؤلاء نظاماً مدعوماً بمستوى مرتفع من الذكاء الوجداني، "والذكاء الوجداني منظومة من الكفاءات والمهارات الشخصية والاجتماعية" [22] ص. 113، وهو بذلك يمثّل قوة مؤثرة ودافعة للتفكير السليم والمتروّي، وحسن تقدير الأمور، واتخاذ نظرة

موضوعية تجاه المواقف والمشكلات والعلاقات والأفراد، وتحفيز الطاقات والقدرات العقلية والوجدانية للأفراد، واستخدامها في إدارة الضغوط والتحكم في ردود الأفعال، إذ يساعد الذكاء الوجداني الأفراد على التمتع بكفاءة اجتماعية عالية قائمة على التحضّر والتعبير الإيجابي عن الوجدانيات والأفكار وإدراك منظور الآخر والمرونة واستشعار العلاقات، كما أنه يُعدّ المُيسّر لتحقيق التفكير والإنجازات واتخاذ أفضل القرارات والتخطيط لكل الأفعال والأعمال الحياتية وتنفيذها.

واتفقت النتيجة الحالية مع النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، عدا دراسة عليان (2016) التي وجدت علاقة عكسية بين الذكاء الوجداني (بُعد التعاطف) والقدرة على حل المشكلات، وكذلك اختلفت مع دراسة دينيز Deniz (2013) التي رغم توصلها إلى علاقة موجبة قوية بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والدرجة الكلية للقدرة على حل المشكلات، غير أنها توصلت أيضاً إلى علاقة سالبة بين بعض أبعاد الذكاء الوجداني وبعض أبعاد القدرة على حل المشكلات.

الفرضية الثانية: لا توجد قدرة تنبؤية للمتغير المستقل (الذكاء الوجداني) بالمتغير التابع (القدرة على حل المشكلات) لدى أفراد عينة البحث.

لاختبار صحة فرضية التنبؤ بمستوى القدرة على حل المشكلات لدى أفراد عينة البحث من خلال درجاتهم على اختبار (الذكاء الوجداني) تم حساب معامل الانحدار المتعدد، ويوضح الجدول الآتي هذه النتائج:

الجدول (10): نتائج تحليل الانحدار للتنبؤ بمستوى القدرة على حل المشكلات لدى أفراد عينة البحث من خلال درجاتهم على اختبار الذكاء الوجداني

المتغير المُتنبأ به	المتغيرات المنبّئة	معامل B	الانحراف المعياري	Beta	(ت) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	القرار	الارتباط المتعدد	معامل التحديد
القدرة على حل المشكلات	ثابت الانحدار	62.970-	11.022	0.876	5.713-	0.000	دال	0.876	0.767
	الذكاء الوجداني	3.094	0.215		14.416	0.000	دال		

من قراءة الجدول السابق يظهر أنَّ هناك علاقة خطية دالة، بين الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات بمستويات عالية الدلالة، ويمكن صياغة معادلة الانحدار التنبؤية بمتغير (مستوى القدرة على حل المشكلات) في ضوء المتغير (الذكاء الوجداني) كما يأتي:

مستوى القدرة على حل المشكلات = (−62.970) +3.094× الذكاء الوجداني

بمعنى أنه كلما ارتفع الذكاء الوجداني لدى الطلبة، فإن ذلك ينمي قدرتهم على حل المشكلات، ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أنّ امتلاك الفرد مجموعة من الصفات والكفاءات الوجدانية كالثقة بالذات والموضوعية في تقييم القدرات الشخصية ومواقف الحياة ومشكلاتها، يولد قدرة على تحمل الصعوبات الضاغطة، ويرفع سقف التفاؤل، ويُسهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو المشكلات والمواقف المتأزمة، وضبط ردود الأفعال بالشكل الأمثل، وعلى أساس ما سبق يكون الطريق ممهداً للوصول إلى حلول لمشكلات الحياة الحقيقية اليومية بسلاسة وفاعلية، فيزداد رصيد خبرات الفرد، وتنمو قدرته على حل المشكلات، واختلفت النتيجة الحالية مع دراسة عيسى (2012) التي انتهت إلى أنه لا يمكن التنبؤ بمهارات حل المشكلات من أبعاد الذكاء الوجداني، ماعدا بُعد الدافعية.

نتائج البحث:

يمكن تلخيص النتائج التي توصل إليها البحث كالآتي:

1- امتلاك طلبة معلم الصف السنة الرابعة في جامعة تشرين مستوى متوسطاً من القدرة على حل المشكلات (الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية).

2- وجود علاقة طردية قوية بين القدرة على حل المشكلات (الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية) وكل من المستوى المنخفض والمرتفع من الذكاء الوجداني لدى طلبة معلم الصف السنة الرابعة في جامعة تشرين.

3- وجود قدرة تنبؤية للذكاء الوجداني كمتغير مستقل بالقدرة على حل المشكلات كمتغير تابع لدى طلبة معلم الصف السنة الرابعة في جامعة تشرين.

الثاني عشر- مقترحات البحث:

بناءً على ما تم التوصل إليه من نتائج يمكن تقديم مجموعة من المقترحات:

- إعادة النظر في مناهج وبرامج إعداد وتدريب طلبة معلم الصف لتضمينها مفردات تتعلق بتنمية قدراتهم ومهاراتهم في حل المشكلات، ذات الصلة بالمنهاج والحياة اليومية على حدٍ سواء، بما قد يُسهم في نقل أثر ذلك إلى أساليبهم التعليمية مستقبلاً، ويشكل نماذج قدوة للمتعلمين لاحقاً.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين ولطلبة معلم الصف، بشكل مستمر منذ مرحلة الإعداد والتدريب والتأهيل، لتنمية قدراتهم ومهاراتهم بشكل مُمنهج ومقصود.
- إجراء الدراسة الحالية على عينات وبيئات مختلفة، وكذلك إجراء المزيد من الدراسات حول علاقة متغيرات الدراسة بمتغيرات أخرى، سواء معرفية أو مزاجية.

المراجع العربية:

1. إبراهيم. مجدي، 2005- **التفكير من منظور تربوي**. عالم الكتب، مصر، 455 ص.
2. أبو أسعد. أحمد، 2011- **دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية. الجزء الثاني**. مركز ديبونو لتعليم التفكير، الأردن، 257 ص.
3. أبو غزال. معاوية؛ فلوه. عايدة، 2014- أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين وفقاً لمتغيري النوع الاجتماعي والفئة العمرية، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، المجلد 10(3). ص 351- 368.
4. بركات، زياد (2009). **الجمود الذهني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي والجنس لدى طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية**. جامعة القدس المفتوحة، فلسطين، 23 ص.
5. جولمان. دانييل، 2000- **الذكاء الوجداني**. ترجمة ليلى الجبالي. عالم المعرفة، الكويت، 364 ص.

6. جعيجع. عمر؛ منصور. هامل، 2015– تقنين مقياس الذكاء الوجداني لـ بار– آون وجيمس باركر على البيئة الجزائرية، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، المجلد 18، مارس، ص 149– 166.
7. جديد. لبنى؛ مبيّض. مهند؛ عباس. رنا، 2019– القدرة على حل المشكلات وعلاقتها بمستويات التفكير الناقد– دراسة ميدانية على عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي في مدينة اللاذقية، **مجلة جامعة تشرين**، المجلد 41 (3)، ص 493– 511.
8. جديد. لبنى؛ مبيّض. مهند؛ عباس. رنا، 2020– القدرة على حل المشكلات وعلاقتها بمستويات الذكاء الاجتماعي– دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدينة اللاذقية، **مجلة جامعة البعث**، المجلد 42 (19)، ص 139– 175.
9. حمدي. محمد محمود، 2012– **أثر استراتيجيات التعلم النشط في تهيئة بيئة تعلم تلبي احتياجات الطلبة والمجتمع**. ورقة عمل مُقدمة للمؤتمر الثاني للإصلاح التربوي، نحو مجتمعات تعلم أفضل، تاريخ (24– 25) مارس، قطر، ص 1–21.
10. الدوسري. ظافر بن إدريس، 2008– **مستوى التفكير الناقد في الرياضيات وعلاقته بالتحصيل الدراسي واختبار القدرات العامة**. رسالة ماجستير. جامعة الجزائر، الجزائر، 155 ص.
11. ستيرنبرج. روبرت؛ كوفمان. سكوت باري، 2017– **دليل جامعة كامبردج للذكاء**. ترجمة داود القرنة، وعنتر عبد اللاه. دار العبيكان، السعودية، 1483 ص.
12. الطحان. محمد، 2005– **دور الذكاء العاطفي في تكيف الطفل المتفوق والموهوب**. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين، نظمه المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين ومؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، تاريخ (16– 17) تموز، الأردن، ص 57– 69.
13. العيتي. ياسر، 2003– **الذكاء العاطفي: نظرة جديدة في العلاقة بين الذكاء والعاطفة**. دار الفكر، سورية، 96 ص.
14. العتوم. عدنان، 2010– **علم النفس المعرفي**. دار المسيرة، الأردن، 352 ص.

15. عيسى. هاجر، 2012– الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب كلية التربية ببور سعيد، **مجلة كلية التربية– جامعة بور سعيد**، (12)، يونيو، ص 824– 848.

16. عليان. عنيات، 2016– **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلة لدى عينة من المراهقين.** رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين، 180 ص.

17. عباس. رنا، 2022– مستوى الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة معلم الصف في جامعة تشرين، **مجلة جامعة البعث**، المجلد 44، قيد النشر.

18. غائب. إبراهيم، 2011– استراتيجيات حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الإعدادية في قضاء خانقين، **مجلة ديالى**، (52)، ص 1– 37.

19. قطامي. نايفة،2001– **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**. دار الفكر، الأردن، 545 ص.

20. القبالي. يحيى، 2012– فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين في السعودية، **المجلة العربية لتطوير التفوق**، المجلد 3 (4)، ص 1– 25.

21. القريطي. عبد المطلب، 2013– **الموهوبون والمتفوقون: خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم**. عالم الكتب، مصر، 415 ص.

22. قدوري. رابح؛ لحسن، ذبيحي 2016– الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية– دراسة ميدانية بثانوية هواري بومدين وثانوية برهوم الجديدة، **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، المجلد 2 (1). ص 94– 117.

23. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2000– وثيقة مدرسة المستقبل المقدمة إلى المؤتمر الثاني لوزراء التربية والمعارف العرب، **مجلة المعرفة**، (64)، رجب (1421) هـ.

24.مهرية. خليدة، 2016– مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ: دراسة ميدانية بثانوية عبد الرحمان بن رستم بمدينة تمنراست، **مجلة آفاق علمية/ تمنغست**، (12)، ديسمبر، ص 123– 147.

25.ملحم. سامي، 2017– **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. دار المسيرة، الأردن، 512 ص.

26.نبهان. يحيى، 2008– **العصف الذهني وحل المشكلات**. دار اليازوردي، الأردن، 216 ص.

References In Arabic:

1.IBRAHIM. M, 2005- **altafkir min manzur tirbui. ealam alkatab**, masr, 455.

2.ABU ASEAD. A, 2011- **dalil almaqayis waliakhtibarat alnafsiat waltarbawiati. aljuz' althaani**. markaz dibunu litaelim altafkiri, al'urduni, 257.

3.ABU GHAZALA. M; FALUH. E, 2014- 'anmat altaealuq wahalu almushkilat aliajtimaeiat ladaa altalabat almurahiqin wfqaan limutaghayiri alnawe aliajtimaeii walfiat aleumuriata, **almajalat al'urduniyat fi aleulum altarbawiati**, 10(3). 351- 368.

4.BARAKAT, Z (2009). **aljumud aldhihni waealaqatuh bialqudrat ealaa hali almushkilat waltahsil aldirasii waljins ladaa talabat almarhalatayn al'asasiat walthaanawiati**. jamieat alquds almaftuhati, filastin, 23.

5.GOLEMAN. D, 2000- **aldhaka' alwijdani. tarjamat laylaa aljabali**. ealam almaerifati, alkuayti, 364.

6.JAEYJAA. E; MANSUR. H, 2015- tiqnin miqyas aldhaka' alwijdanii li bar- awn wajims barkir ealaa albiyat aljazayiriati, **majalat aleulum al'iinsaniat walaijtimaeiati**, 18, mars, 149- 166.

7.JDEED. L; MUBEYED. M; ABBAS. R, 2019- alqudrat ealaa hali almushkilat waealaqatiha bimustawayat altafkir alnaaqidi- dirasatan

maydaniatan ealaa eayinat min talamidhat alsafi alsaadis al'asasii fi madinat allaadhiqit, **majalat jamieat tishrin**, 41 (3), 493- 511.

8. JDEED. L; MUBEYED. M; ABBAS. R, 2020- alqudrat ealaa hali almushkilat waealaqatiha bimustawayat aldhaka' aliajtimaeii- dirasat maydaniat ealaa eayinat min talamidh alsafi alkhamis al'asasii fi madinat allaadhiqit, **majalat jamieat albaetha**, 42 (19), 139- 175.

9.HAMDI. M, 2012- **'athar astiratijiaat altaealum alnashit fi tahyiat biyat taealum tulabiy aihtiajat altalabat walmujtamaei**. waraqat eamal muqdmt lilmutamar althaani lil'iislah altarbawi, nahw mujtamaeat tuealam 'afdala, tarikh (24- 25) mars, qutra, s 1- 21.

10. AHDAWSARI. Z, 2008- **mustawaa altafkir alnaaqid fi alriyadiaat waealaqatuh bialtahsil aldirasii waikhtibar alqudrat aleamati**. risalat majistir. jamieat aljazayar, aljazayar, 155.

11. STERNBERG. R; KUFMAN. S, 2017- **dalil jamieat kambridj lildhaka'i.** tarjamat dawud alqurnata, waeantar eabd allaahi. dar aleabikan, alsaeudiat, 1483.

12. ALTAHHAN. M, 2005- **dawr aldhaka' aleatifii fi takayuf altifl almutafawiq walmawhuba**. waraqat eamal muqadimat lilmutamar aleilmii alraabie lirieayat almawhubin walmutafawiqina, nazamah almajlis alearabiu lilmawhubin walmutafawiqin wamuasasat almalik eabd aleaziz warijaluh lirieayat almawhubin, tarikh (16- 17) tamuzi, al'urduni, 57- 69.

13.ALEITI. Y, 2003- **aldhaka' aleatifi: nazrat jadidat fi alealaqat bayn aldhaka' waleatifati**. dar alfikri, suriat, 96.

14.ALATTUM. E, 2010- **eilm alnafs almaerifiu**. dar almasirati, al'urduni, 352.

15.EISA. H, 2012- aldhaka' alwijdani waealaqatuh bialqudrat ealaa hali almushkilat ladaa tulaab kuliyat altarbiat bibur saeid, **majalat kuliyat altarbiati- jamieat bur saeid**, (12), yunyu, 824- 848.

16.ELYAN. E, 2016- **aldhaka' alainfiealiu waealaqatuh bialqudrat ealaa hali almushkilat ladaa eayinat min almurahiqina**. risalat majistir. aljamieat al'iislamiat bighazati, filastin, 180.

17.ABBAS. R, 2022- mustawaa aldhaka' alwijdanii waealaqatih bibaed almutaghayirat ladaa talbat muealim alsafi fi jamieat tishrin, **majalat jamieat albaetha**, 44, qayd alnashri.

18.GHAYB. I, 2011- astiratijiaat hali almushkilat ladaa talbat almarhalat al'iiedadiat fi qada' khanqin, **majalat dialaa**, (52), 1- 37.

19.QATAMI. N, 2001- **taelim altafkir lilmarhalat al'asasiati**. dar alfikri, al'urduni, 545.

20.ALQABALI. Y, 2012- faeiliat barnamaj 'iithrayiyun qayim ealaa al'aleab aldhakiat fi tatwir maharat hali almushkilat waldaafieiat lil'iinjaz ladaa altalabat almutafawiqin fi alsaeudiat, **almajalat alearabiat litatwir altafawuq**, 3 (4), 1- 25.

21.ALQIRITI. E, 2013- **almawhubun walmutafawiquna: khasayisuhum waktishafuhum warieayatuhum**. ealam alkatab, masr, 415.

22.QADURI. R; LIHSAN. D, 2016- aldhaka' alwijdani waealaqatuh bialqudrat ealaa hali almushkilat ladaa talamidh almarhalat althaanawiati- dirasat maydaniat bithanawiat hawari bumdin wathanawiat barhum aljadidati, **majalat aleulum alnafsiat waltarbawiati**, 2 (1). 94- 117.

23.ALMUNAZAMA ALARABIA LILTARBIA WALTHAQAFA WALILUM, 2000- wathiqat madrasat almustaqbal almuqadamat

'iilaa almutamar althaani liwuzara' altarbiat walmaearif alearaba, **majalat almaerifati**, (64), rajab (1421).

24.MIHRIEA. KH, 2016- maharat hali almushkilat ladaa altalamidhi: dirasat maydaniatan bithanawiat eabd alrahman bin rustum bimadinat tamnarasti, **majalat afaq eilmiatun/ timinghista**, (12), disambir, 123- 147.

25.MELHEM. S, 2017- **manahij albahth fi altarbiat waeilm alnafsi**. dar almasirati, al'urduni, 512.

26.NABHAN. Y, 2008- **aleasf aldhihniu wahalu almushkilati**. dar alyazurdi, al'urduni, 216.

المراجع الأجنبية:

27- AREFNASAB. Z; ZARE. H; BABAMAHMOODI. A, 2012- Emotional Intelligence and Problem Solving Strategy: A Comparative Study Based on "Tower of Hanoi" Test, **Iran J Psychiatry Behave**, 6 (2). 62- 68.

28- CHOW. B; CHIU. M; WONG. S, 2011- Emotional Intelligence, Social Problem- Solving Skills, and Psychological Distress- A Study of Chinese Ungraduate Students, **Journal of Applied Social Psychology**, 41 (8), 1958- 1980.

29- DENIZ. S, 2013- The Relationship between Emotional Intelligence and Problem Solving Skills in Prospective Teachers, Educational Research and Reviews, 8 (24), 2339- 2345.

30- DHANI. P; SHARMA. T, 2016- Emotional Intelligence- History, Models and Measures, **International Journal of Science Technology and Management**, 1 (5), July, 189- 201.

31- HOODA. M; DEVI. R, 2014- Problem Solving Ability- Significance for Adolescents, **Scholarly Research Journal for Interdiscipinary Studies**, July- August, II/XII, 1773- 1778.

32- INCEBACAK. B; ERSOY. E, 2016- Problem Solving Skills of Secondary School Students, **China- USA Business Review**, 15 (6), 275- 285.

33- KAYILI. G; ARI. R, 2015- Wally Feelings Test- Validity and Reliability Study, **Canadian International Journal of Social Science and Education**, 4, October, 385- 395.

34- MAWER. J; SALOVEY. P; CARUSO. D, 2004- Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications, **Psychological Inquiry**, 15 (3), 197- 215.

35- MCDONALD. B, 2010- Emotional Intelligence and Building Relationships, It Leaders Program, **University of Lowa**, IV, 287- 338.

36- SHAHBAZI. S; HEIDARI. M; SHIRVANI. M, 2014, Assessment Relationship between Problem Solving Skill and Emotional Intelligence in Nursing Students, **Jokull Journal**, 64 (7), 307- 314.

37- THINGUJAM. N, 2002- Emotional Intelligence: What is the Evidence?, **Psychological Studies**. **National Academy of Psychology**, 47 (1-3), 54- 69.
38- WANG. X, 2007- A Model of the Relationship of Sex- Role Orientation to Social Problem- Solving, **National Institute of Statistical Sciences**, 168, May, 1- 37.
39- YALIN. E; SOZEN. I, 2015- A Study of the Degrees of Emotional Intelligence on Problem Solving Skills in the Way of Daniel Golman, **Kastamonu University**, 8, 101- 110.