

## الفصل الثانى

### الإطار النظرى

#### أولاً: الذكاء الوجدانى

لمحة تاريخية

التعريفات

مفاهيم متداخلة والذكاء الوجدانى

مكوناته وأهميته

عوامل مؤثرة على الذكاء الوجدانى

نظريات مفسرة

تنمية الذكاء الوجدانى

#### ثانياً : حل المشكلات

لمحة تاريخية

التعريفات وأنواع المشكلات

مفاهيم متداخلة وحل المشكلات

أهمية حل المشكلات

عوامل تؤثر على حل المشكلات

مكونات حل المشكلات

نظريات مفسرة

#### ثالثاً : حل المشكلات وأبعاد الذكاء الوجدانى

حل المشكلات والوعى بالذات

حل المشكلات والتعاطف

حل المشكلات والدافعية الذاتية

حل المشكلات وإدارة الانفعالات

حل المشكلات والمهارات الاجتماعية

#### رابعاً : المراهقة تعريفها وخصائصها

## الفصل الثانى

### الإطار النظرى

يشمل الفصل الثانى- وهو بعنوان الإطار النظرى - الجوانب النظرية المرتبطة

بمتغيرات الدراسة ، وتتناول الباحثة فى هذا الفصل أربعة محاور أساسية وهى :-

أولاً :- الذكاء الوجدانى

ثانياً :- حل المشكلات

ثالثاً :- العلاقة بين مهارات الذكاء الوجدانى وحل المشكلات

رابعاً :- المراهقة

### أولاً :- الذكاء الوجدانى

#### لمحة تاريخية

لا يعد الذكاء الوجدانى مفهوما حديثا ، وإنما هو مفهوم له جذوره العميقة فى التراث النفسى ، ومما يدل على أصالة المفهوم ظهور بعض المفاهيم التى تشابهت فى مضمونها مع مفهوم الذكاء الوجدانى وهذه المفاهيم هى الذكاء الاجتماعى ، والإدراك الاجتماعى ، والتفاعل الاجتماعى والذكاء الشخصى.

حيث يرى فؤاد البهى السيد ( ١٩٨١ ) أن التفاعل الاجتماعى هو التأثير المتبادل بين الأفراد وما ينشأ عنه من تغير فى العلاقات الاجتماعية، أما الإدراك الاجتماعى - الذى زاد الاهتمام به فى الستينيات من القرن العشرين- يعرفه بأنه عملية إدراك الفرد للأفراد الآخرين وهو عملية عقلية مثل عملية تكوين المفاهيم وعملية حل المشكلات ، ولاتقتصر المعرفة الإدراكية على مجرد تعبيرات الوجه ، بل تمتد إلى نبرات الصوت ، المثيرات اللفظية ، وغير اللفظية فى إطارها الاجتماعى . ( فؤاد البهى السيد ، ١٩٨١ : ٢٠٨ : ٢١١ )

ويرى فؤاد أبو حطب (١٩٩٠) أن التعاطف Empathy يعنى فهم الأحداث الإنسانية والاجتماعية، عن طريق تفهم الحالة المعرفية والوجدانية ، واندماج بذلك مفهوم التعاطف عند علماء النفس الاجتماعيين فى الأربعينيات بما يسمى بالإدراك الاجتماعى Social Perception كما اندمج مفهوم التعاطف بمفهوم إدراك الأشخاص person perception الذى ظهر بعد ذلك فى الخمسينيات. (فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٠ : ٤٠٩ )

وبذلك ترى الباحثة أن التفاعل الاجتماعى يحتوى على جزء من الذكاء الوجدانى ألا وهو المهارات الاجتماعية، كما أن الإدراك الاجتماعى أيضا يحتوى على جزء من مهارات الذكاء الوجدانى ألا وهو التعاطف الذى يتم تعريفه على أنه إدراك مشاعر الآخرين من

نبرات أصواتهم ، وإيماءاتهم اللفظية وغير اللفظية ، ولذا يعد الذكاء الوجداني تطوراً لمفهومي التفاعل الاجتماعي والإدراك الاجتماعي .

وفيما يلي لمحة تاريخية عن المفهوم وسوف تقسمها الباحثة إلى ثلاث مراحل :

### المرحلة القديمة :

احتلت جهود ثورنديك ( ١٩٢٠ ) حيزاً كبيراً في هذه المرحلة حيث إنه قسم الذكاء إلى ثلاثة أقسام وهي الذكاء العملي (الميكانيكي) Concrete Intelligence وهو ذكاء خاص بالأشياء المحسوسة ، الذكاء المجرد Abstract Intelligence وهو متعلق بالمجردات ، الذكاء الاجتماعي Social Intelligence وهو يتعلق بالتعامل مع الآخرين بحيوية . (فؤاد البهي السيد ، ١٩٧٦ : ١٩٥ )

كما أشار وكسلر ( ١٩٥٨ ) Wechsler إلى أن القدرة غير العقلية ذات أهمية للتنبؤ بنجاح الشخص في الحياة ، وهي ضمن مكونات الذكاء العام ، كما أنه لا يمكن قياس الذكاء الكلي إلا من خلال اختبارات عقلية و اختبارات تقيس العوامل غير العقلية . ( في السيد إبراهيم السامدوني ، ٢٠٠١ : ٧٣ )

### المرحلة المتوسطة :

وشملت هذه المرحلة جهود جينفورد (١٩٦٧) ، حيث عرض نموذج المعدل حول بنية العقل ، وأضاف فئة المحتوى السلوكي الذي يشمل إدراك الفرد لسلوكه وسلوك الآخرين إلا أن الدراسات التي تلت هذا الجهد كانت تركز على إدراك سلوك الآخرين ( الذكاء الاجتماعي ) وأهملت تركيز الفرد على سلوكه ، وبعد ذلك بحوالي ست سنوات ، ذكر فؤاد أبو حطب (١٩٧٣) الذكاء الشخصي لأول مرة بوضوح حينما قسم أبو حطب الذكاء إلى سبعة مستويات على متصل ووضع الذكاء الشخصي بين الذكاء الحسي والذكاء الاجتماعي (فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٠ : ٣٤٣ )

قسم أبو حطب (١٩٨٤) الذكاء إلى الذكاء الموضوعي ( غير الشخصي ) والذكاء الاجتماعي ( العلاقات بين الأشخاص ) ، والذكاء الشخصي ( داخل الشخص الواحد ) . ( في مدثر سليم ، ٢٠٠٣ : ٢٣ )

### المرحلة الحديثة :

وتمتد هذه المرحلة من عام ١٩٨٣ وحتى عام ١٩٩٥ وبدأت هذه المرحلة بجهود جاردرنر ١٩٨٣ حيث قام بتصنيف الذكاء إلى ما يسمى بالذكاءات المتعددة ومن ضمن الذكاءات المتعددة التي ذكرها الذكاء الشخصي personal Intelligence وهو يضم ذكاء بين الأشخاص

Intrapersonal Intelligence ، وذكاء داخل الشخص (فى )

عثمان محمود الخضر ، ٢٠٠٢ : ٩ ؛ فى مدثر سليم ، ٢٠٠٣ : ٢٤ )

وجاءت بعد ذلك جهود ماير وسالوفى ١٩٩٠ اللذين أطلقا لأول مرة مفهوم الذكاء الوجدانى ، واهتما بالبحث عن تعريف للذكاء يضم النواحي غير المعرفية نظرا لأهميتها فى الحياة العامة وهما يعتبران الذكاء الوجدانى شكلا من أشكال الذكاء الاجتماعى وهو يتضمن قدرة الشخص على مراقبة مشاعره وانفعالاته وانفعالات الآخرين للتمييز بينهما ، واستخدام هذه المعلومات للاسترشاد بها. ( In:Finegan.J.E,1998 )

وجاءت بعد ذلك جهود دانيال جولمان ١٩٩٥ الذى كان له دور كبير فى ذبوع وانتشار مفهوم الذكاء الوجدانى ( السيد إبراهيم السمدونى ، ٢٠٠١ : ٧٦ )

### التعريفات

#### الذكاء الوجدانى : Emotional Intelligence

يترجم Emotional Intelligence إلى ترجمات عديدة فتعنى كلمة Emotional انفعالى ، عاطفى ، مثير للمشاعر والعواطف (حامد زهران ، ١٩٨٧ : ١٦٢ ) لذا فهو ذكاء انفعالى ، وذكاء مشاعر ، وذكاء عاطفى .

و من الناحية النفسية فقد انقسم العلماء فى الراى إلى قسمين ، القسم الأول يرى أن الذكاء الوجدانى عبارة عن قدرات عقلية ومن أشهر هؤلاء العلماء June Mayer & Peter Salovy وهما يعرفان بأصحاب نماذج القدرة ، أما القسم الثانى فيرى أن الذكاء الوجدانى عبارة عن مزيج من الكفاءات و المهارات وسمات الشخصية ومن أشهرهم Danial Golman & Bar-On بارون ، دانيال جولمان . (فى خيرى المغازى ، ٢٠٠٢ : ٥٢ - ٥٣ )

وهذا ما دفع الباحثة إلى التفريق الدقيق بين القدرة والكفاءة حتى تقف على أساس الاختلاف بين النموذجين المفسرين للذكاء الوجدانى . ولقد وجدت الباحثة القدرة Ability هى مستوى الأداء فى الوقت الحاضر كالقدرة على ركوب الدراجة أو تسميع قصيدة ، وهى خلاف القابلية أو الكفاءة لأنها تشير إلى ما يفعله الفرد بالفعل وليس إلى ما يستطيع فعله إذا ما درب التدريب المناسب . (فاخر عاقل ، ١٩٨٥ : ١٣ )

ومن أمثلة تعريفات الفريق الأول - أصحاب نماذج القدرة - ماير وسالوفى ١٩٩٠ أن الذكاء الوجدانى "يتضمن قدرة الشخص على مراقبة مشاعره وانفعالاته وانفعالات الآخرين للتمييز بينهم ، واستخدام هذه المعلومات للاسترشاد بها" ( In : Finegan.J.E,1998 )

وكذلك يعرف خيرى عجاج (٢٠٠٢) الذكاء الوجدانى أنه "عدد من القدرات مثل القدرة على الوصول بسهولة إلى المشاعر وتوليدها ، والقدرة التى تجعل التفكير ميسرا ، والقدرة على فهم الوجدان والمعرفة الوجدانية ، والقدرة على تنظيم الانفعالات التى تساعد على النمو العقلى والوجدانى." ( خيرى عجاج ، ٢٠٠٢ : ٣٤ )

وكذلك يعرف إسماعيل إبراهيم بدر (٢٠٠٢) الذكاء الوجدانى " بأنه القدرة على خلق نواتج إيجابية فى علاقة الفرد بنفسه وبالآخرين ، وذلك من خلال التعرف على انفعالات الفرد وانفعالات الآخرين ، وتشمل النواتج الإيجابية البهجة و التفاؤل والنجاح فى المدرسة والعمل والحياة". ( إسماعيل إبراهيم بدر ، ٢٠٠٢ : ٥ )

ومن أمثلة تعريفات الفريق الثانى - أصحاب النماذج المختلطة - يعرف دانيال جولمان (٢٠٠٠) الذكاء الوجدانى " بأنه مجموعة من السمات ، قد يسميها البعض صفات شخصية لها أهميتها البالغة فى مصيرنا كأفراد ، وهى تتطلب مجموعة من القدرات الخاصة مثل الاستعداد العاطفى الذى يحدد كيفية استخدام المهارات التى نتمتع بها أفضل استخدام بما فيها ذكاؤنا الفطرى . " (دانيال جولمان ، ٢٠٠٠ : ٥٧ : ٥٨)

كذلك يعرف مدثر سليم (٢٠٠٣) الذكاء الوجدانى " بأنه قدرات ومهارات قد تكون موجودة لدى الشخص وقد تكون غير موجودة ولكن يمكن اكتسابها وتنميتها وتدريب النفس عليها." (مدثر سليم ، ٢٠٠٣ : ٢٠٠ )

### ■ مفاهيم متداخلة والذكاء الوجدانى

#### ١- العلاقة بين الذكاء الوجدانى ، الذكاء الشخصى ، الذكاء الاجتماعى :

مما تقدم ذكره فى اللمحة التاريخية عن الذكاء الوجدانى يظهر أن المفهوم تدرج بين مفهوم الذكاء الاجتماعى ، والذكاء الشخصى إلى أن ظهر مفهوم الذكاء الوجدانى والأدلة على تداخل المفاهيم الثلاثة متعددة تذكر الباحثة منها ما يلى :

يرى جولمان (٢٠٠٠) أن الذكاء الشخصى هو ما يسمى بالذكاء الوجدانى حيث ينبع الذكاء الشخصى من الفطرة السليمة والحدس ، أما الذكاء الاجتماعى فهو أحد أوجه الذكاء الوجدانى

وهو القدرة على فهم الآخرين والتصرف الحكيم فى العلاقات الإنسانية ويعد أحد جوانب الذكاء الشخصى أيضا. (دانيال جولمان ، ٢٠٠٠ : ٦٧ : ٦٨ )

ويقدم كل من ثورنديك Thorndike و إبراهيم السمدونى (٢٠٠١) رأى جولمان القائل أن الذكاء الاجتماعى هو أحد أوجه الذكاء الوجدانى .(فى دانيال جولمان، ٢٠٠٠ : ٦٧ ؛ مدثر سليم، ٢٠٠٣ : ٧٣ )

وعلى جانب آخر يرى خيرى عجاج (٢٠٠٢) أن الذكاء الشخصى أحد مهارات الذكاء الوجدانى ويعتبر الذكاء بين الأشخاص Interpersonal Intelligence قريبا من الذكاء الاجتماعى.(خيرى عجاج ، ٢٠٠٢ : ١٩ : ٢٣ )

أما جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٣) فيرى أنه أمكن حسم هذا التداخل من خلال نظرية جاردرنر للذكاءات المتعددة ، وتعتبر نظرية جاردرنر الذكاء الشخصى personal Intelligence أحد أنواع الذكاءات المتعددة ، ويشتمل الذكاء الشخصى الذكاء الاجتماعى والذكاء داخل الشخص . ويعرف الذكاء الاجتماعى Interpersonal Intelligence بأنه القدرة على إدراك أمزجة الآخرين ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم والتمييز بينها كما يضم الحساسية لتعبيرات الوجه والصوت والإيماءات والقدرة على التمييز بين مختلف أنواع الإلماعات والاستجابة بفاعلية لتلك الإلماعات . ويعرف الذكاء داخل الشخص Intrapersonal Intelligence بأنه معرفة الذات والقدرة على التعرف توافقيا على أساس تلك المعرفة وهذا الذكاء يتضمن أن يكون لدى الفرد صورة دقيقة عن نواحي قوته وحدوده ، والوعى بأمزجته الداخلية ومقاصده ورغباته والقدرة على تأديب الذات وفهمها وتقديرها . (جابر عبد الحميد جابر ، ٢٠٠٣ : ١١ : ١٢ )

كذلك ترى فوقية راضى (٢٠٠٢) أن الذكاء الوجدانى كما عرفه جولمان اسم آخر للذكاء الشخصى كما لاحظته جاردرنر. (فوقية راضى ، ٢٠٠٢ : ٤١ )

وخلص فينجان (1998) Finegan إلى أن المظلة الأساسية للذكاء الوجدانى هى الذكاء الاجتماعى والذكاء الشخصى. ( Finegan , 1998:P 56 )

وترى الباحثة أنه إذا اعتبرنا الذكاء الشخصى - كما عرفه جاردرنر - يضم الذكاء بين الأشخاص (الذكاء الاجتماعى) Interpersonal Intelligence والذكاء داخل الشخص Intrapersonal Intelligence ، فإننا بذلك نعتبر الذكاء الشخصى هو نفسه الذكاء الوجدانى كما عرفه جولمان (٢٠٠٠) بأنه يتناول فهم الفرد لمشاعره الذاتية ولمشاعر الآخرين وحسن الموافقة بينهم لتحقيق حاجات الفرد وحاجات الآخرين وفى هذه الحالة يعد

الذكاء الوجدانى = د (الذكاء الشخصى × الذكاء الاجتماعى )

## ٢- الذكاء الوجداني والكفاءة الوجدانية :

الكفاءة "Competence" هي أداء عملي يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه وتعرف أيضا على أنها مجموعة من القدرات أو الممكّنات سواء كانت على المستوى النظري الذي يتضح من خلال التخطيط والاعداد للأعمال اليومية والأنشطة المتصلة بها أو على المستوى التطبيقي الذي يتضح من خلال السلوك والأداء الفعلي. (حسن شحاته وآخرون ، ٢٠٠٣ : ٢٤٥)

تعرف دراسة سارني Sarni أن الكفاءة الوجدانية تعد شرحاً مفسراً لفاعلية الذات Self-Efficacy في التفاعلات الاجتماعية الظاهرة وتقدم هذه الدراسة نموذجاً من الكفاءة الوجدانية يكشف عن المهارات والعوامل المساهمة في تنمية الاستجابة الانفعالية الناضجة ومن المهمات الأولية في الكفاءة الوجدانية هوية الذات Ego Identity ، والحس الأخلاقي Moral Sense ، التاريخ النمائي Developmental History ويعدد البحث ثماني مهارات للكفاءة الوجدانية ، وهي الوعي بحالة الفرد الانفعالية ، القدرة على إدراك انفعالات الآخرين ، القدرة على وصف الانفعالات ، استطاعة التعاطف مع خبرات الآخرين ، القدرة على تحقيق الفصل بين الحالات الانفعالية الداخلية والتعبيرات الخارجية الظاهرة ، استطاعة التكيف مع الانفعالات السلبية ، الوعي بدور الانفعالات في بناء العلاقات ، وأخيراً فاعلية الذات الوجدانية ، وتميز الدراسة بين نظريات الذكاء الوجداني ونظريات الكفاءة الوجدانية وتعتبرهما إتجاهين مختلفين . (Sarni.C,1998)

وإذا كان الرأي السابق يشير إلى انفصال الكفاءة الوجدانية عن الذكاء الوجداني فالآراء الآتية تشير إلى عكس ذلك ، فيرى خيرى عجاج (٢٠٠٢) أن مهارات الذكاء الوجداني ومهارات الكفاءة الوجدانية تقريبا متشابهة إلى حد كبير وهي القدرة على تحديد انفعالات الآخرين ، الوعي بالحالة الوجدانية للفرد ، القدرة على استخدام مفردات الانفعالات ، القدرة على التعاطف القدرة على إدراك أن الحالة الداخلية لا تحتاج إلى مماثلة التعبير الخارجي ، والقدرة على مواجهة الانفعالات غير السارة من خلال استراتيجيات تنظيم الذات . (خيرى عجاج ، ٢٠٠٢ : ٣٢ : ٣٣)

ويرى عثمان محمود الخضر (٢٠٠٢) أن الذكاء الوجداني يشير إلى قدراتنا الكامنة على تعلم تلك القدرات الفرعية (أبعاد الذكاء الوجداني) ، أما الكفاءة الوجدانية Emotional Competence فهي تشير إلى القدر الذي استطعنا نقله من قدراتنا الكامنة إلى سلوك ملموس في حياتنا فمثلا السيطرة على انفعالاتنا هي مهارات انفعالية تستند إلى بعد تنظيم الذات ، أما كفاءة الإقناع والقيادة فهي تستند إلى المهارات الاجتماعية أي أن الكفاءة الوجدانية هي الجزء الظاهر من الذكاء الوجداني . (عثمان محمود الخضر ، ٢٠٠٢ ، ٣١)

ويرى جولمان (١٩٩٨) أن الكفاءة الوجدانية تظهر كيفية استخدامنا لمهارات الذكاء الوجداني وهي الوعي بالذات والتحكم فى الانفعالات ، والتعاطف ، والدافعية الذاتية ، والعلاقات الاجتماعية أى المظهر الخارجى للذكاء الوجدانى . (فى منى حسن ، ٢٠٠٢ : ١٣ )

كما تؤيد سحر فاروق عبد الجيد ( ٢٠٠١ ) أن الكفاءة الوجدانية أساسها الذكاء الوجداني وينتج عن الكفاءة الوجدانية مستوى متميز من الأداء ، ويعد جوهر الكفاءة الوجدانية التعاطف ، والمهارات الاجتماعية وهما من مهارات الذكاء الوجداني ، كذلك الكفاءة الشخصية أساسها مهارات الذكاء الوجداني التى تحت الفرد على الوعي بالذات والتعامل مع النفس والتفائل والثقة بالذات والمبادرة والالتزام ، أما الكفاءة الاجتماعية فهى قدرات تحدد كيفية تعاملنا مع الآخرين مثل التعاطف والمهارات الاجتماعية، وإدارة الانفعالات ، والتواصل ، والتأثير ، القيادة ، وتكوين الصلات ، والتعاون. (سحر عبد الجيد ، ٢٠٠١ ، ٥٩ : ٦٥ )

كما يعرف جابر عبد الحميد (٢٠٠٤) الكفاءة الاجتماعية الوجدانية بأنها القدرة على فهم الفرد للجوانب الاجتماعية الوجدانية فى حياته والتصرف فيها والتعبير عنها على نحو يمكنه من الإدارة الناجحة لمهام حياته كالتعلم وتكوين علاقات وحل المشكلات اليومية. (جابر عبد الحميد جابر ، ٢٠٠٤ : ٢٢٦ : ٢٢٧ )

وترى الباحثة بناء على ما تقدم أن الكفاءة الوجدانية هى التى تجعلنا نقول إن هذا الفرد يمتلك ذكاء وجدانيا وهذا يكون بناء على تصرفاته فى المواقف الاجتماعية والشخصية التى يتعرض لها ، ويمكن أن نقول إن الكفاءة الوجدانية تشمل الكفاءة الشخصية والكفاءة الاجتماعية.

ومما يدعم هذا الاستنتاج ما أشارت إليه نتائج دراسة روكهيل وجرينر Rockhill&Greener وهو أن هناك ارتباطا دالا بين تقارير الأطفال عن كفاءتهم الوجدانية وكفاءتهم الاجتماعية والضبط الاجتماعى . (Rockhill.C.M& Greener.S.H,1999)

### ■ مكونات الذكاء الوجداني :

بالرغم من تباين الاتجاهات التى فسرت الذكاء الوجداني ، إلا أنها تنفق على أن الذكاء الوجداني يتضمن خمسة أبعاد و هى

١. الوعي بالذات Self –Awareness

٢. التعاطف Empathy

٣. إدارة الانفعالات Emotions Management

٤. دافعية الذات Self-Motivation

٥. المهارات الاجتماعية Social Skills (دانيال جولمان ، ٢٠٠٠ : ٦٨ ؛ بام روبنس وجاك سكوت ، : ٦٧ ٢٠٠٠ ؛ خيرى عجاج ، ٢٠٠٢ : ٣٧ ؛ Ediger.M,1999 ؛ Lewkowicz.A.B,1999)

وسوف تتناول الباحثة كلاً من هذه الأبعاد بشرح موجز :-

### ١. الوعي بالذات: Self-Awareness

ويعرف دانيال جولمان الوعي بالذات " بأنه معرفة كل إنسان عواطفه ومشاعره وقت حدوثها". ويرى أن الوعي بالذات لا يقف عند حد معرفة وتحديد المشاعر التي يشعر بها الإنسان ولكن ينبهه أيضاً إلى حتمية التخلص من هذه الحالة فالوعي بالذات عندما يكون الإنسان غاضباً ويدرك أن ما يشعر به هو الغضب فإن هذا يوفر له درجة من الحرية بحيث يختار عدم إطاعة هذا الشعور ، ويحاول التخلص من هذا الغضب . (دانيال جولمان ، ٢٠٠٠ : ٦٨ : ٧٥ )

ويسمى الوعي بالذات أيضاً المعرفة الانفعالية Emotional Cognition ( فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع ٢٠٠١ )

ويعرف جابر عبد الحميد وعلاء كفاقي ( ١٩٩٥ ) الوعي بالذات Self-Awareness بأنه "بصر الفرد بالأسباب والعوامل التي تكمن وراء سلوكه ، ومعرفة لصفاته وخصائصه التي تميزه عن غيره من الناس ، وفهمه لنفسه بصفة عامة " . أما الشعور بالذات Self-Consciousness فهو حساسية زائدة عند الفرد نحو سلوكه الشخصي وحول مظهره وصفاته الأخرى وانشغال مفرط بما سيكون عليه تأثيره على الآخرين أو انطباعهم عنه وربما يعود ذلك إلى نقص ثقة الفرد في نفسه ، أو لخوفه أن يراه الآخرون على صورة غير الصورة التي يجب أن يراه الآخرون عليها" (جابر عبد الحميد وعلاء كفاقي ، ١٩٩٥ : ٣٤٣٧ ، ٣٤٣٩ )

### ٢. التعاطف: Empathy

وهو التعرف على عواطف الآخرين وهو مهارة إنسانية ومن توجد لديه هذه المهارة يكون قادراً على التقاط الإشارات الاجتماعية التي تدل على أن هناك من يحتاج إليه ، ويرى جولمان أن كلمة Sympathy تعنى إحساس شخص بما يشعر به شخص آخر من أحزان وأفراح ، ولكن دون مشاركة أيا كانت . (دانيال جولمان ، ٢٠٠٠ : ٦٩ : ١٦٤ )

وعادة ما يترجم مصطلح Empathy إلى التعاطف العقلي ، التفهم ، التقمص الوجداني ، التعاطف المتفهم ، الاعتناق ، التفهم العطوف. (خيرى عجاج ، ٢٠٠٢ : ٩ ؛ إسماعيل محمد بدر ، ٢٠٠٢ : ١٣ ) . كما يترجم إلى مشاركة وجدانية أو تقمص وجداني ( الشعور مع الغير) (حامد زهران ، ١٩٨٧ : ١٦٣ )

ويُفرق حسن شحاته (٢٠٠٣) بين التعاطف Empathy والعطف Sympathy فالأول يعنى الاندماج مع الآخرين ، وأن يشعر المتعلم بما يشعر به الآخرون ، بينما المصطلح الثانى وهو العطف يعنى الشفقة أو الإشفاق على الآخرين ويؤدى ذلك إلى تفاعل المتعلم مع الآخرين بصورة إيجابية عند مراعاة أفكار ومشاعر الآخرين . (حسن شحاته وآخرون ، ٢٠٠٣ : ١١٠ )

ويعرف جابر عبد الحميد وعلاء كفاوى (١٩٩٠) التعاطف "بأنه الوعى الموضوعى بأفكار ومشاعر شخص آخر والمعاناه التى تتضمنها هذه المشاعر والأفكار ، وعى يؤكد مواصلة موضوعيته ويفصل المشاعر حتى حينما يواجه بأمور نفسية مزعجة" . (جابر عبد الحميد وعلاء كفاوى ، ١٩٩٠ : ١١٢٢ : ج٣ )

وترى الباحثة أن Empathy "التقمص العاطفى" يختلف عن Identification "التقمص" حيث يعرف جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٦) التقمص Identification بأنه "عملية يرتبط فيها الشخص انفعاليا بشخص آخر فتندمج ذاتهما لتصبح ذاتا واحدة ، ومن أهم آثار التقمص أن يستوعب الفرد من خلاله أخلاق أبويه وغيرهما من الكبار وأن يتكون ضميره على استيعاب قواعد السلوك وضوابطه التى يتقبلها من الآخرين" . (جابر عبد الحميد جابر ، ١٩٨٦ : ٣٠٨ )

وترى الباحثة أن التقمص قد يكون عملية لا شعورية وإنما التعاطف أو التقمص العاطفى يبنى على أساس من الوعى بالذات ، ويتعاطف الأفراد مع الآخرين بدرجة أكبر عندما يمرون بخبراتهم .

### إدارة الانفعالات Emotions Management

هى القدرة على تهدئة النفس ، والتخلص من القلق والتهجم وسرعة الاستثارة ، والانفعالات عديدة منها الغضب ، والقلق ، والحزن ..... إلخ . ويمكن التحكم فى الانفعالات وإدارتها عن طريق التحكم فى الوقت الذى يستغرقه الانفعال وليس فى نوعية الانفعال بمعنى أننا لا نستطيع أن نمنع حدوثه ولكن نستطيع التحكم فى استمرار وقت الغضب ولتحقيق تهدئة الغضب لا بد من استفاد الوقت من بداية حدوث مثير الغضب فى إيقاف تسلسل الأفكار الباعثة على الغضب وليس السماح لهذه الأفكار الباعثة على الغضب فى الاسترسال وبالتالي توليد موجات من الغضب (دانيل جولمان ، ٢٠٠٠ : ٦٨ : ٩٦ )

وترى الباحثة أن إدارة الغضب لاتعنى القمع والكبت للانفعالات وإنما تعنى معرفة الانفعال والتحكم فى وقت استمراره كما يمكن توظيف الانفعالات فى دفع الفرد للنجاح والاستمرار

فى الوصول للأهداف مثل عملية الاستفادة من القلق الناتج من الامتحانات فى دفع الذات للمذاكرة بجد ولكن لابد من تحجيم مقدار هذا القلق والأناجعله يستبد بنا ويمنعنا من الاستذكار .

### ٣. دافعية الذات Self-Motivation

ويسمىها جولمان تحفيز النفس أى توجيه العواطف فى خدمة هدف ما ، كما تعنى تأجيل الاشباع ووقف أو تأجيل الدوافع التى لا يمكن إشباعها فى الوقت الحالى لتحقيق هدف ما وهى أساس الانجاز ، ويعد التفاؤل والأمل من أفضل الأسباب التى تزيد من الدافعية الذاتية والأمل يعنى عدم الاستسلام للقلق ، وعدم الانهزام فى مواجهة المشكلات ومن الممكن تعلم الأمل والتفاؤل عن طريق زيادة فاعلية الذات Self-Efficacy وهى اعتقاد المرء السيطرة على مجريات حياته . (دانيل جولمان ، ٢٠٠٠ : ١٢٩ : ١٣٣ ) .

ويطلق فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع ( ٢٠٠١ ) على الدافعية الذاتية تنظيم الانفعالات Regulating Emotions . ويطلق خيرى عجاج (٢٠٠٢) على الدافعية الذاتية تحفيز الذات Motivating Oneself .

ويعرف فرج عبد القادر (١٩٩٣) Self-Motivation الدافعية الذاتية بأنها "تتمثل فى إقدام الفرد على أداء عمل معين ، أو تحقيق رغبة معينة بدافع ذاتى ، أو من منطلق خبرة خاصة ، أو كنتيجة لتقدير شخصى للموقف ، وليس بتأثير عوامل خارجية أو ضغوط اجتماعية" (فرج عبد القادر ، ١٩٩٣ : ٣٢٨ ) .

### ٤. المهارات الاجتماعية: Social Skills

تعنى المهارات الاجتماعيةبين البشر تطويع عواطف الآخرين ، وتحتوى المهارات الاجتماعيةعلى عدة مهارات منها القدرة على معرفة مشاعر الآخرين ، والتصرف بطريقة تتلاءم مع هذه المشاعر و تتطلب المهارات الاجتماعيةوجود مهارة إدارة الانفعالات والتحكم فيها ، فيجب على الإنسان أن يعرف كيف ومتى يعبر عن انفعالاته ومشاعره أمام الآخرين وتختلف طريقة التعبير عن المشاعر تبعا للثقافات المختلفة . (دانيل جولمان ، ٢٠٠٠ : ١٦٦ : ١٦٨ )

وتتعدد مسميات المهارات الاجتماعيةفيطلق عليها فاروق عثمان ومحمد عبد السميع(٢٠٠١) التواصل Communication ويطلق عليها خيرى عجاج(٢٠٠٢) Handling Relationship.(خيرى عجاج ، ٢٠٠٢ : ٣٨ )

ويعرف جابر عبد الحميد(٢٠٠٤) Social Skills "بأنها مهارات التعبير عن الذات ومهارات تكوين العلاقات الاجتماعيةداخل الأسرة وخارجها ومهارات حل الصراعات ومساندة الآخرين وطلب المساعدة" .(جابر عبد الحميد ، ٢٠٠٤ ، ٤٥٥ )

ويرى لورانس شبيرو (٢٠٠١) أن المهارات الاجتماعية تتضمن مهارات التخاطب وهي المشاركة في المعلومات الشخصية ، وتوجيه الأسئلة إلى الآخرين ، وإظهار الاهتمام والقبول ، وتساعد مهارات التخاطب الأطفال على اكتساب مهارة التعامل مع الأفراد والجماعات ، وتعد روح الدعابة من المهارات الاجتماعية التي تساعد في التعايش مع الآخرين وكذلك في التغلب على المشكلات . (لورانس شبيرو ، ٢٠٠١ : ٢٣٧ : ٢٥٢ )

ويرى عثمان محمود الخضر (٢٠٠٢) أن المهارات الاجتماعية تساعد بشكل كبير في إشباع الحاجات من خلال التواصل مع الآخرين ومعرفة انفعالاتهم ، كما تؤدي إلى وصول فريق العمل لأهدافهم . (عثمان محمود الخضر ، ٢٠٠٢ ، ٢٧ )

### ■ أهمية الذكاء الوجداني

إن الذكاء الوجداني لا يقل أهمية عن الذكاء الأكاديمي وإنما يشتركان معا لتحقيق النجاح في الحياة الأكاديمية والعملية والاجتماعية للفرد ، ويلعب الذكاء الوجداني دوراً هاماً في توافق الفرد مع تقلبات الحياة وهذا ما لا يوفره الذكاء الأكاديمي ومن ذلك تتحقق الصحة النفسية للفرد .

ويرى جولمان (٢٠٠٠) أن العصر الحالي يستلزم ضبط النفس ، والرفقة وهما أساس الذكاء الوجداني الذي يحقق للإنسان الصحة الجسدية ويقلل المخاطر النفسية من حيث الإصابة بالاكنتاب والعنف وإدمان المخدرات ، ويلعب الذكاء الوجداني دوراً هاماً في النجاح في الحياة العملية حيث إن الذكاء الأكاديمي لا يعد المرء لما يجري في الحياة من اضطرابات وتقلبات لذا لا يحقق الرفاهية والسعادة والذي يقوم بهذا الدور هو الذكاء الوجداني . (دانيال جولمان ، ٢٠٠٠ : ٥٤ : ٥٧)

ويوضح سيد عثمان (٢٠٠٠) أن النواحي الوجدانية تؤثر بشكل مباشر في العلاقات والتفاعلات الاجتماعية وتؤثر بشكل غير مباشر في الأنشطة العقلية وهذا بدوره يسهم في مستوى الصحة النفسية للفرد والجماعة . (في فؤاد أبو حطب ، ٢٠٠٠ : ١١٥ )

وتؤكد دراسة فانن (2002) Fannin أهمية الجوانب الوجدانية في التحصيل الأكاديمي حيث وجدت ارتباطاً موجباً بين الذكاء الوجداني من جهة والتحصيل الأكاديمي والإنتاج الأكاديمي من جهة أخرى . (Fannin .B.E,2002: 4055)

كما يرى براون (1999) Brown أن الدرجات الأكاديمية – أى الشهادات الأكاديمية فقط - لا تؤدي إلى استمرار التعلم ، ولكن تؤدي بعض مهارات الذكاء الوجداني مثل المهارات الاجتماعية بين الأشخاص ، ومهارات الاستماع والإقناع إلى استمرار التعلم .  
( Brown.B.L.1999(b))

وترى دراسة ويلز وآخرون Wells et al.,2000 أن الذكاء الوجداني يساعد على النجاح المهني ويؤيد ذلك أيضا دراسة السمدونى ( ٢٠٠١ ) حيث أشار إلى أن الذكاء الوجداني يعد منبأ قويا بالتوافق الاجتماعى والنمو المهني (إبراهيم السمدونى ، ٢٠٠١ : ١٣٠ ؛ Wells .D .et .  
( al ., 2000: P44739

وقد وجدت دراسة هاتش ( 2000 ) Hattich أن الذكاء الوجداني يعتمد عليه خريج الجامعة لعبور المرحلة الانتقالية من الجامعة إلى الحياة العملية حيث وجدت الدراسة أن ٥٠ % إلى ٨٠% من خريجي الجامعة يتركون أول وظيفة خلال ثلاث سنوات وهذا يرجع إلى ظهور مشكلات فى هذه الفترة وتؤكد ذلك أيضا دراسة لى ويورسال (2001) Lee&Ursal حيث أشارت إلى أن الذكاء الوجداني ينمى مهارات الحياة الحقيقية ويدفع التلاميذ للعمل فى فرق . ( Hattich, 2000; Lee& Ursel, 2001

وفى أحدث الدراسات التى أوضحت أهمية الذكاء الوجداني وجد أن الذكاء الوجداني هام للإقلاع عن التدخين والطباق والكحوليات ( Ryan ; Trinidad.D.R et al.,2004 ; Trinidad&Johnson,2000; T.D,2002). وتتوقع الباحثة أن يتم ذلك عن طريق وعى الفرد بمشاعره والسيطرة عليها وألا يترك نفسه للإحباطات .

كما وجدت دراسة ربيكا ( 2003 ) Rabecca أن بعض مهارات الذكاء الوجداني مثل المهارات الاجتماعية أو تناول العلاقات Handling Relationships ، التحكم فى الذات Self-Control ترتبط ارتباطا سلبا بالتخريب المتعمد للممتلكات الخاصة والسلوك المنحرف Deviant behavior فكما امتلك الفرد هذه المهارات قلت عدوانيته . (Rebecca.L.J,2003)

ومما تقدم ترى الباحثة-أن الذكاء الوجداني هام فى عدة مجالات حيوية مثل الجانب الأكاديمى والتحصيلى الدراسى ، والنجاح العملى فى الحياة المهنية وكذلك فى الجانب الشخصى وعلاقة الشخص بمن حوله من أشخاص ، وفى أحدث الدراسات وجد أن الذكاء الوجداني هام لحماية الفرد من أخطار تعاطى المخدرات والسجائر والكحوليات ، كما أن الذكاء الوجداني يحافظ على الصحة النفسية للإنسان .

## عوامل تؤثر في الذكاء الوجداني

أشارت الأدبيات الموجودة عن الذكاء الوجداني إلى وجود عدة عوامل تؤثر فيه ، ومنها حجم الأسرة والتنشئة الاجتماعية والإتجاهات الوالدية والخبرة والخلفية الأخلاقية ووجهة الضبط ، وهناك بعض العوامل التي يتوقع أنها تؤثر في الذكاء الوجداني ولكن لم يتم التأكد من تأثيرها وهي النوع والبنية المعرفية للفرد .

وتشير دراسة مورند (1999) Morand بأن العلاقة بين الذكاء الوجداني وحجم الأسرة علاقة سلبية حيث إن الأطفال في الأسر كبيرة العدد كان أداؤهم منخفضا على مقياس الذكاء العاطفي. (في مدثر سليم ، ٢٠٠٣ : ٦٧)

وترى الباحثة أن السبب في ذلك قد يرجع إلى قلة الوقت المتاح للآباء والأمهات لتوجيه النصائح والإرشادات لأبنائهم ، وذلك لإنشغالهم بتوفير المال اللازم لمتطلبات الحياة .

وبالنسبة للنوع يرى البعض أن النوع عامل غير مؤثر على الذكاء الوجداني ، لأن أساس الذكاء الوجداني هو التنشئة الاجتماعية. (عبد العال عجوة ، ٢٠٠٢ : ٣٣ ؛ إبراهيم السامدوني ، ٢٠٠١ : ٩٩ ) ،

وترى الباحثة أن اعتماد الذكاء الوجداني على التنشئة الاجتماعية ، يجعله بشكل غير مباشر يتأثر بالجنس حيث إن في دول الشرق بصفة عامة والعربية بصفة خاصة يتميز الذكر عن الأنثى بكثير من الاستقلالية ، ويوجد بين الجنسين العديد من الفروق في التنشئة الاجتماعية في المجتمعات العربية .

وبالنسبة للبنية المعرفية للفرد نجد أن التخصص ( العلمي والأدبي ) أو البنية المعرفية لا يؤثر في الذكاء الوجداني ، لأن محتوى المواد المقدمة في التخصصات الأدبية والعلمية في مدارسنا ومؤسساتنا التعليمية يتجاهل النواحي الوجدانية حتى من خلال المواد الدراسية. ( عبد العال عجوة ، ٢٠٠٢ : ٣٣٦ )

كذلك يؤكد إسماعيل إبراهيم بدر (٢٠٠٢) أن الوالدية الحنونة تؤدي إلى بيئة انفعالية آمنة تسمح باكتشاف انفعالات الأبناء ، وتفاعلهم مع بيئتهم مما يساعدهم على التوافق في كل مجالات الحياة. والوالدية الحنونة Compassionate Parenting تعنى استجابة الوالدين الانفعالية وتفاعلهم مع الأبناء والتعاون معهم وتقدير ذواتهم والسماح لهم بأن يكونوا أنفسهم . كما ترى فوقية راضى (٢٠٠٢) أن إهمال الأطفال وسوء المعاملة الوالدية لهما تأثيرا سلبيا على بعض مكونات الذكاء الوجداني . ( إسماعيل إبراهيم بدر ، ٢٠٠٢ : ٥ : ٦ ؛ فوقية راضى ، ٢٠٠٢ : ٦٧ )

وتؤيد ذلك دراسة ستوسنى (1998) Stosny التي ترى أهمية تدريس الوالدية الحنونة Compassionate Parenting للآباء كمدخل لزيادة القاعدة الانفعالية الأمانة ، منذ مرحلة اكتشاف تفاعلات الأطفال مع الآخرين حتى إمداد الآباء لهم بالحماية والتغذية والمهارات الحنونة التي تنفعهم وتقويهم فى كافة مجالات الحياة . (Stosny .S,1998)

وتلعب الخبرة الدور الأساسى من حيث العوامل التي تؤثر على الذكاء الوجدانى حيث تشير دراسة ( Langly .A,2000 ) إلى أن المديرين القدماء أفضل فى الكفاءة الشخصية والكفاءة الاجتماعية من المديرين المحدثين.

كما وجدت دراسة تابيا (1999) Tapia أن هناك ارتباطا دالا بين الخلفية الأخلاقية ومستوى تعليم الوالدين من جهة ونسبة الذكاء الوجدانى من جهة أخرى . (Tapia.M, 1999)

كما أشارت دراسة محمد جودة ( ١٩٩٩ ) إلى أن وجهة الضبط تؤثر على درجة الذكاء الوجدانى حيث وجدت الدراسة أن نوى الضبط الداخلى Internal Locus Of Control الذين يعززون ما يحدث لهم إلى جهودهم التي بذلوها يكونون أكثر ذكاء وجدانيا من نوى الضبط الخارجى External Locus Control وهم الذين يعززون ما يحدث لهم إلى الخطأ أو الصدفة أو تعقيدات الحياة . (محمد جودة ، ١٩٩٩ : ٦٣ )

وترى الباحثة بناء على التراث السيكولوجى الذى حصلت عليه ، أن العوامل التي تؤثر على الذكاء الوجدانى هى الخبرة وهى أقوى عامل يؤثر على الذكاء الوجدانى وكذلك الخلفية الأخلاقية للوالدين ، كما أن حجم الأسرة الكبيرة له تأثير سلبي على الذكاء الوجدانى ، كما تلعب نوع المعاملة الوالدية سواء أكانت والدية حنونة أو سوء معاملة والدية دوراً كبيراً فى التأثير على مهارات الذكاء الوجدانى وأخيراً تؤثر وجهه الضبط سواء أكانت داخلية أو خارجية تأثيراً كبيراً على الذكاء الوجدانى كما أنه قد يكون هناك عدد من العوامل التي تؤثر على الذكاء الوجدانى ولم يتم دراستها بعد مثل تأثير الثقافة أو عادات وتقاليد المجتمعات .

### ■ نماذج مفسرة للذكاء الوجدانى

يفسر الذكاء الوجدانى نوعان من النماذج وهما نماذج القدرة ، والنماذج المختلطة وتتبنى الدراسة الحالية النموذج المختلط لتفسير الذكاء الوجدانى ، حيث إن نموذج القدرة يرى أن الذكاء الوجدانى يعد قدرة توجد لدى الإنسان بدرجات متفاوتة ، أما نموذج جولمان المختلط

فيرى أن الذكاء الوجداني مجموعة من الكفاءات والمهارات يمكن تمييزها بالتوجيهات و بالتدريب وبالممارسة التي تكسب الأفراد الخبرة للتعامل مع المواقف الانفعالية المختلفة .

### ١- نموذج القدرة:

ويرى أصحاب هذا النموذج وهما John Mayar & Peter Salovy أن الذكاء الوجداني عبارة عن مجموعة من القدرات التي قد يمتلكها الإنسان بدرجات متفاوتة ، وهي أربع قدرات وتشمل :

Identifying emotion	معرفة المشاعر
Using emotion	استخدام المشاعر
Understanding emotion	فهم الانفعال
Managing emotion	إدارة الانفعال

(In : Bryant.D,2000 )

ويشير ماير وسالوفي أن القدرات السابقة تحتوي كل منها على مهارات فرعية (خيري عجاج ، ٢٠٠٢ : ٣٥ )

### ٣- النموذج المختلط :

يرى أصحاب النموذج المختلط وهما دانيال جولمان Danil Goleman ، بار وان Bar-one أن الذكاء الوجداني عبارة عن كفاءات ومهارات يمكن تعلمها من خلال التدريب عليها وأن الطبع ليس قدراً محتوماً وإنما يمكن تغييره وتعديله وذلك ينبع من قابلية دوائر المخ للتشكيل إذا ما خضعت للتدريب ( دانيال جولمان ، ٢٠٠٠ : ١٣ )

وتبنت الدراسة الحالية نموذج جولمان الذي بناه على الأبعاد الخمسة للذكاء الوجداني ، واعتباره أن هذه الأبعاد عبارة عن مهارات يمكن التدريب عليها واكتسابها ، وهذه الأبعاد هي الوعي بالذات ، التعاطف ، الدافعية الذاتية ، إدارة الانفعالات ، المهارات الاجتماعية. وإن انتقل جولمان بعد ذلك إلى توسيع نموده عن الذكاء الوجداني ليضم عدداً من السمات مثل المثابرة ، الثقة بالنفس ، التفاؤل وذلك من خلال ارتباط الذكاء الوجداني بمرونة الأنا Ego Resilience وأشار إلى أن كلا من مرونة الأنا والذكاء الوجداني ينطوي على الكفاءة الاجتماعية والوجدانية ويعرف جولمان الذكاء الوجداني بأنه مجموعة من الكفاءات الانفعالية القابلة للتعلم وتعبّر عن نفسها في مجال العمل كمهارات التعامل مع الآخرين وحل الصراعات . (خيري عجاج ، ٢٠٠٢ : ٥١ )

المكونات الأساسية	الكفاءة الشخصية	الكفاءة الاجتماعية
التعرف Recognition	الوعي الذاتى Self awareness - الثقة بالذات - الدقة فى تقييم الذات	الوعي الاجتماعى Social awareness - توجيہ الخدمة -الوعي المؤسسى
التنظيم Regulatoin	إدارة الذات Self-management - التحكم فى الذات - الثقة والجدارة - التوافق - الإنجاز - التحديث أو الإبداع	إدارة العلاقات Relationship Management - تطوير الآخرين - التأثير فى الآخرين - الاتصال بالآخرين - إدارة الصراع وحل النزاعات - القيادة والعمل فى فريق

شكل (١)

نموذج جولمان ١٩٩٨ ويوضح كفاءات ومهارات الذكاء الانفعالى ( فى محمد عبد السميع رزق ،

( ٢٠٠٣ : ٧٨ )

ويوضح شكل (١) المكونات الأساسية التى يرى دانيال جولمان أنها تكون الذكاء الوجدانى ، حيث يرى انقسام الذكاء الوجدانى إلى مهارتين أساسيتين وهما مهارة التعرف ، ومهارة التنظيم ، وتتفرع من هاتين المهارتين بعض المهارات الفرعية فى الجانب الشخصى و الجانب الاجتماعى فتكون الكفاءة الشخصية ، الكفاءة الاجتماعية على الترتيب .

### ■ تنمية الذكاء الوجدانى:-

يعد اتجاه تنمية الذكاء الوجدانى اتجاهاً هاماً خاصة بعد اكتشاف ما للذكاء الوجدانى من أهمية كبيرة فى عدة مجالات مثل التحصيل الأكاديمى ، والنجاح فى الحياة العملية والأسرية ، والنجاح المهنى وأيضا فى الصحة النفسية للفرد . كما أشارت بعض الدراسات إلى إمكانية تنمية الذكاء الوجدانى ككل أو تنمية بعض مكوناته ولقد استخدمت هذه الدراسات وسائل مختلفة وأنشطة متنوعة فى تنمية الذكاء الوجدانى أو مكوناته .

و يرى جاردر أن كل فرد لديه القدرة على تنمية الذكاءات السبعة إلى مستوى عال من الأداء على نحو مناسب إذا ما تيسر له التشجيع المناسب والإثراء والتعليم ومن ضمن هذه الذكاءات الذكاء الشخصى الذى يتضمن ذكاء العلاقات بين الأشخاص وذكاء العلاقات داخل الشخص والذى يعنى الذكاء الوجدانى بمفهومه الحديث . (جابر عبد الحميد جابر ، ٢٠٠٣ : ٢١ )

ومن الطرق التى استخدمت فى تنمية الذكاء الوجدانى استخدام برامج الحاسب الآلى ، و استخدام الأدب القصصى ، و التنشئة الاجتماعية السليمة ، حيث يرى لورانس شبيرو (٢٠٠١) أن برامج الحاسب الآلى مثل برمجيات رواية القصة ، والكتابة والفن تشارك فى تنمية التفكير الواقعى ، و حل المشكلات ، والتعبير العاطفى ومن هذه البرامج ، برامج تعلم طرق التفكير ، وبرامج تعلم القيم ، برامج الواقع الفعلى ، ومن هنا نجد أن برامج الحاسب الآلى تقوم بتعليم مهارات الذكاء الوجدانى عن طريق تنشيط الأجزاء العاطفية والفكرية للعقل ، وذلك لأنها جذابة ، وتوفر التكرار ، ويمكنها منح المتدرب خبرة فعلية لتساعده على التكيف مع المشكلات التى تواجهه . (لورانس شبيرو ، ٢٠٠١ : ٤٣٨ : ٤٤٧ )

ويرى مدثر سليم ( ٢٠٠٣ ) أنه لكى ننمى مهارات الذكاء الوجدانى علينا أن ندرّب الصغار على حل مشكلاتهم البسيطة بأنفسهم ، احترام الأكبر سنا ، التعاطف مع الآخرين ، التعلم من الأخطاء ، ضبط العواطف فى حالات الغضب مثل الحزن والفرح ، إقامة العلاقات الاجتماعية مع الآخرين . (مدثر سليم ، ٢٠٠٣ : ٢٠١ : ٢٠٣ )

يرى جولمان (٢٠٠٠) أن الأسرة هى المدرسة الأولى للتعلم الوجدانى ففى محيط الأسرة يتعلم الأبناء الشعور بالذات ، الاستجابة لمشاعر الآخرين ، كيفية تحديد الآمال وغيرها من الجوانب الوجدانية ويكون التعلم من خلال ما يقدمه الآباء للأبناء من نماذج وطرق كيفية تبادل المشاعر فيما بينهم وكذلك ما يفعله الآباء مع الأبناء من خلال المواقف العديدة . (دانيال جولمان ، ٢٠٠٠ : ٢٦٥ : ٢٦٦ )

كما أشارت عدة آراء إلى أهمية استخدام الفنون والأدب فى تهذيب النواحي الوجدانية حيث يرى مصطفى عبد العزيز (١٩٨٨) أن استخدام الفنون يعمل على ترقية الحس وتهذيب المشاعر لذلك لا بد من تدريس الفن فى مرحلة المراهقة لأنه يودى إلى مهاجمة كل أشكال القبح فى البيئة ، وإشباع الحاجة إلى الحرية من خلال ممارسة الأعمال الفنية (مصطفى عبد العزيز ، ١٩٨٨ : ٢٠ : ٢٦ )

كما أشارت دراسة جوسن (1999) Ghosn.I.K إلى إمكانية تنمية الذكاء الوجدانى باستخدام الأدب القصصى، حيث إن الأدب سوف يثرى المتعلمين بالتركيب اللغوية

للتعبير عن مشاعرهم ، كما تدعم هذا الرأي دراسة تيرى Tirri.K,2000 حيث استطاعت الدراسة تنمية التعاطف وهو من مهارات الذكاء الوجداني عن طريق كتابة قصص الصراع الأخلاقي التي تحدث في المدارس . ( Ghosn.I.K, 1999 :P 89; Tirri.K,2000 :P 87 )

كما ناقشت دراسة جون John.O.P(1998) تطوير البرامج المعتمدة على المدرسة School-based program لكي تساعد الأطفال ليصبحوا على وعى بأنفسهم ويحلون الصراعات سلمياً ، كما تحاول هذه البرامج إمكانية إدخال تدريس المهارات الانفعالية ، الاجتماعية من خلال البيئة التعليمية . (John.O.P,1998 p : 4563)

كما استخدمت دراسة كيوشنر Kuchner.J.F,(1998) اللعب لتنمية مهارات الاتصال التي تعتبر جزء من الذكاء الوجداني وقد أثبتت الدراسة مدى فاعلية اللعب لتنمية مهارات الاتصال لدى الأطفال . ( Kuchner.J.F,1998:P 98 )

وعلى مستوى الدراسات العربية لا يوجد - في حدود علم الباحثة - غير عددا قليلا من الدراسات التي حاولت تنمية الذكاء الوجداني ومنها دراسة سحر فاروق عبد الجيد (٢٠٠١) ، التي استخدمت بعض الأنشطة التي وردت في كتاب بام روبنس و جاك سكوت (٢٠٠٠) ، و دراسة محمد عبد السميع رزق (٢٠٠٣) التي استخدمت المدخل الديني من آيات قرآنية وأحاديث تحت على تنمية مهارات الذكاء الوجداني .

## ثانياً : - حل المشكلات

### لمحة تاريخية

يعود الاهتمام بحل المشكلات في مجال علم النفس إلى العقد الثاني من القرن العشرين ، عندما بدأ ثورندايك Thorndike تجاربه المبكرة على القطط وأعقبه كوهلر Kohlr بإجراء تجاربه على الشمبانزي وكان الاتجاه السائد آنذاك ينظر إلى "حل المشكلات" على أنه عملية تعلم عن طريق التجربة والخطأ ولم يتوقف الاهتمام بموضوع حل المشكلات ، نظراً لارتباطه بعملية التعلم والتعليم في المجالات الدراسية المختلفة ، وتطورت أساليب حل المشكلات بدءاً من أسلوب التجربة والخطأ ، مروراً بأساليب الاكتشاف واتباع القوانين ومعالجة المعلومات واستراتيجيات حل المشكلات العامة والخاصة والقياس وانتهاءً بأسلوب العصف الذهني . (فتحى عبد الرحمن جروان، ١٩٩٩ : ٩٥).

وتواصلت الجهود بعد ذلك في وضع نماذج لحل المشكلات ومنها وضع أوسع البرامج حول مهارات اكتساب حل المشكلات في بداية عام ١٩٧٠ ، وأعدده عالم النفس "ديفيد اسبيفاك" و"ميرنا شور" ، وقد ظهر البرنامج بعنوان (ICPS) I Can Problem Solve حيث

يصلح للأطفال من العام الرابع والذين يتصفون بالاندفاعية والعدوانية ويعلمهم البرنامج التفكير في المشكلة بدلاً من الاندفاع السريع حيالها ، والبرنامج عبارة عن ستة أزواج من الكلمات يمكن استخدامها عند بدء المشكلة ولو حتى بطريقة ترفيحية ومسلية وهي يكون/ لا يكون ، و/ أو ، بعض/ كل ، قبل/ بعد ، الآن / فيما بعد ، مشابه / مختلف ويستطيع الآباء لعب هذه اللعبة مع الأطفال في أي مكان وفي أي وقت .

مثال: الأم " أحد محلات البقالة" هاهي كعكة قد تكون حلوة ولكنها لا تكون وجبة رئيسية وها هي تفاحة هل تكون وجبة رئيسية؟

الابنة: لا ، أنها لا تكون وجبة رئيسية إنها فاكهة. ( لورانس شبيرو ، ٢٠٠١ : ١٩٧ )

### ■ تعريفات وأنواع المشكلات

#### ١- تعريفات حل المشكلات : Definations of Problem Solving

ومن التعاريف المعجمية لحل المشكلات تعريف جابر عبد الحميد جابر وعلاء كفاقي (١٩٩٣) بأنها هي " العمليات المتضمنة في حل المشكلة أو مسألة . " ( جابر عبد الحميد جابر وعلاء كفاقي ، ١٩٩٣ : ٢٩٧٤ )

ويعرفها فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩) بأنها " عملية تفكير مركبة يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف سابقة ومهارات من أجل القيام بمهمة غير مألوفة، أو معالجة موقف جديد ، أو تحقيق هدف لا يوجد حل جاهز لتحقيقه . أما عندما يطلق التعبير على أحد أنواع التفكير المركب ، فإنه يشير إلى استراتيجيات أو سلسلة من العمليات العقلية والخطوات المتتابعة لحل المشكلة ذات متطلبات معرفية". (فتحي عبد الرحمن جروان، ١٩٩٩ : ٢٤٩)

تعرف صفاء الأعسر (٢٠٠٠) حل المشكلات " بأنه عملية تتضمن الإجابة على تساؤل أو مواجهة مشكلة أو إشباع حاجة في موقف يتضمن تحدياً أو عقبة أو يقدم فرصة ، ويعتمد البحث على الإجابة على خبرتك أو معلوماتك السابقة." ( صفاء الأعسر ، ٢٠٠٠ : ٣١ )

يعرف أحمد الشخبي (١٩٩٩) حل المشكلات بأنها "هي العملية المطلوبة للوصول إلي الهدف المتطلع إليه منطلقين من مجموعة من الظروف." ( أحمد الشخبي ، ١٩٩٩ : ٥٠ )

ويعرفها أوزوبل بأنها " نوع من النشاط العقلي فيه يتفاعل التمثيل المعرفي للخبرات السابقة مع مكونات الموقف المشكل لإنتاج الحل المستهدف." ( في فتحي الزيات ، ١٩٨٤ : ٩١ )

كما عرفها جانييه Gagne ١٩٧٠" أن حل المشكلات سلوك يعتمد أساساً على تطبيق القواعد والمفاهيم السابق تعلمها من قبل بحيث تنظم هذه القواعد والمفاهيم بشكل يساعد على تطبيقها في الموقف الذي يجابهه المتعلم ، وبذلك لن يتوصل المتعلم فقط إلى حل المشكلة إنما يكون قد تعلم شيئاً جديداً ذا مستوى أعلى من مستوى تعلم المبادئ أو القواعد و الحقائق . " ( في نجلاء فخر الدين ، ١٩٨٧ : ٦٧ )

ومن التعريفات السابقة ترى الباحثة أنها اتفقت جميعها على أهمية دور الخبرة السابقة في حل المشكلات مهما اختلفت أنواع تلك المشكلات ، وكذلك اتفقت على الانطلاق من ظروف المشكلة المعروضة على الفرد لذلك استخلصت الباحثة التعريف التالي لحل المشكلات :

" هي عملية اتباع الفرد مجموعة من الخطوات المرتبة للتغلب على المشكلة التي تواجهه ، في ضوء خبراته الشخصية والتقاليد والعادات الاجتماعية ، وكذلك خبرات الآخرين "

## ٢ - أنواع المشكلات:

أجمعت العديد من الأدبيات والكتابات في علم النفس التربوي على أن مكونات المشكلة هي : المعطيات : وهي الظروف والأشياء أو المعلومات التي تساعد في إبراز المشكلة . الأهداف : وهو ما نريد الوصول إليه أو تحقيقه وذلك للوصول إلى حل يساعد على التغلب على المشكلة والذي ينقلنا من مرحلة المعطيات إلى حالة تحقيق الأهداف . العوائق : وهي أن الطريق لا يكون سهلاً ومباشراً بين المعطيات والأهداف وإنما لابد من تتابع صحيح لسلوك المفكر حيث إن الطريق لا يكون واضحاً من بداية عرض المشكلة وهذه العناصر تشترك في جميع المشكلات بداية من مشكلات الهندسة ومسائل الرياضيات إلى مشكلات الشطرنج والألغاز . ( رجاء أبو علام ، ١٩٩٣ : ٣١٩ )

وقد صنف عدد من الباحثين المشكلات وفق معايير متباينة منها:-

١- درجة وضوح المعطيات والأهداف ريتمان ١٩٦٥ .

٢- تصنيف جرينو و سيمون ١٩٨٨ .

٣- تصنيف فتحي الزيات ١٩٩٥ .

## ١- تصنيف ريتمان 1965, Reitman

حصر هذا التصنيف المشكلات في خمسة أنواع ، استناداً إلى درجة وضوح المعطيات والأهداف .

١- مشكلات تكون فيها المعطيات والأهداف واضحة ومحددة جيداً . مثال قاعة محيطها ١٢٠م كم تبلغ مساحتها إذا كان طولها ضعف عرضها .

٢- مشكلات تكون فيها المعطيات واضحة ، بينما الأهداف غير محددة . مثال كيف يمكن إعادة تصميم سيارة المرسيدس ٢٠٠ لتحقيق وفر أكبر في استهلاك البنزين .

٣- مشكلات تكون معطياتها غير واضحة ، بينما الأهداف واضحة مثل قارن بين شخصية أبي بكر وشخصية عمر رضى الله عنهما استنادا إلى قول الأديب العقاد في وصفهما : "كان أبو بكر نموذج الاقتداء غير مدافع، وكان عمر نموذج الاجتهاد غير مرء".

٤- مشكلات تكون المعطيات والأهداف فيها غير واضحة مثل هل اللغة العربية قادرة على استيعاب الحضارة العربية بما يستجد فيها من مفردات؟

٥- مشكلات الاستبصار Insightful Problems وهي مشكلات لها إجابة صحيحة أى محددة الهدف ، ولكن الإجراءات اللازمة للانتقال من الوضع القائم إلى الوضع النهائي غير واضحة ، وعادة ما يوصف الحل أنه ومضة إشراف مفاجئة مثال كيف ترتب ١٠ قطع نقود بحيث تكون ٥ صفوف أو أعمدة ، في كل منها ٤ قطع؟

وترى الباحثة أن مشكلات الدراسة الراهنة من النوع الثانى حيث إن معطيات المشكلة والمقصود بها الحالة الراهنة عند الشروع فى العمل لحل المشكلة – واضحة ومحددة.بينما الهدف وهو الحالة المنشودة المطلوب بلوغها لحل المشكلة لا تكون واضحة أو محددة حيث إن المشكلات المطروحة من النوع الاجتماعى التى يصلح لحلها أكثر من حل واحد .

## ٢- تصنيف جرينو وسيمون ١٩٨٨ (Greeno & Simon)

و يضم هذا التصنيف أربعة أنواع من المشكلات على أساس عناصر المشكلة الثلاثة وهى المعطيات والعقبات والأهداف من حيث درجة وضوح كل عنصر من العناصر السابقة .

١- مشكلات التحويل Transformation:-

وهى مشكلات ذات معطيات واضحة جدا والمطلوب محدد تماما وقد سبق الإشارة إلى هذا النوع من المشكلات فى التصنيف الأول الذى أورده ريثمان.

٢- مشكلات التنظيم Arrangement:-

وهى مشكلات تكون المعطيات والعقبات والأهداف – جميع عناصر المشكلة – موجودة فيها مع وصف عام للمطلوب.ومن أمثلتها مشكلات الاستبصار.

٣- مشكلات الاستقراء Inductive

والمعطيات فى هذه المشكلات عبارة عن عدة أمثلة والمطلوب اكتشاف قاعدة عامة أو نمط منسجم مع المعلومات المعطاة مثل مشكلات المتتاليات والاستدلال العلمى التجريبي.

٤- مشكلات الاستنباط Deductive

والمعطيات فى هذه المشكلات عبارة عن مقدمات أو افتراضات والمطلوب هو معرفة ما إذا كانت نتيجة معنية تترتب منطقيا أو تترتب على المقدمات من الأمثلة عليها مشكلات الاستدلال الاستنباطي.

(في فتحي فتحي عبد الرحمن جروان، ١٩٩٩: ١٠٧: ١١٠)

## ٣- تصنيف فتحي الزيات ١٩٩٥ :-

قسمت المشكلات فى هذا التصنيف على أساس ثلاثة أبعاد - وهى الأبعاد التى اقترح فتحي الزيات أنها تبني المشكلة - وهذه الأبعاد هى الخصائص البنائية للمشكلة ، والعمليات المستخدمة فى حل المشكلة ، و المعايير المشتقة للحكم على الحلول ، وقد صنف المشكلات إلى الآتى :

مشكلات الاستبصار	مشكلات التعلم الاحتمالى
مشكلات مطابقة المفاهيم	مشكلات المتاهة اللفظية
مشكلات سلاسل الأعداد أو الحروف أو الأشكال	مشكلات دوائر الضوء الكهربائية
مشكلات الاستدلال العددي	مشكلات المواقف المصطنعة
	المشكلات المتعلقة بالحياة

وسوف نتناول الباحثة المشكلات المتعلقة بالحياة Life-Relevant Problem

بشيء من التفصيل لأنها تشبه المشكلات المستخدمة فى الدراسة ويرى فتحي الزيات (١٩٩٥) أن المشكلات المتعلقة بالحياة مشكلات موقفية تركز على الخبرات الحياتية المباشرة أو غير المباشرة المتعلقة بالمفحوص ومن أمثلة هذه المشكلات التخطيط لإقامة حفلة تشكيل حكومة طلابية ، ويحتل هذا النوع من المشكلات مستوى عاليا من تعدد الحلول والخبرة السابقة ، وهذا يرجع إلى أهمية الذاكرة والإعداد والإنتاج حيث تتمثل المهمة الأساسية للمشارك فى إعادة تحليل المشكلة وتقويم عدد من الحلول المختلفة ، ولا يوجد حل واحد يعد الأفضل أما من حيث درجة التعقيد فهى متغيرة لاعتمادها على إدراك المفحوص لوحدات المشكلة ، ومن ناحية درجة الغموض فهى متوسطة إلى مرتفعة كما يقاس أداء المفحوص على أداء هذا النوع من المشكلات باستخدام عدد الحلول ، ونوع الحل أى درجة أصالة الحل . (فتحي الزيات ، ١٩٩٥ : ٤٥٧ : ٤٦٣)

### خطوات حل المشكلة

#### خطوات حل المشكلات تبعا لنموذج الحل الإبداعي للمشكلة

يتكون نموذج الحل الإبداعي للمشكلات من ثلاثة مكونات وهى الأنشطة التى يقوم بها الفرد عند حل المشكلات بأسلوب إبداعي ويتكون كل مكون من مرحلة أو أكثر والمرحلة تقسم لمستويات أصغر .

ويتضمن النموذج ست مراحل محددة داخل ثلاثة مكونات:

#### ١- المكون الأول:- فهم المشكلة Understanding The problem

هو الخطوة الأولى لتحقيق القفزة الإبداعية وهى أن تركز جهدك على المشكلة الصحيحة ويتكون من ثلاث مراحل فرعية:

- التوصل لمشكلة غير محددة ضبابية Mess Finding .

ويكون الموقف في هذه المرحلة هلامياً ومختلطاً غير محدد والهدف الأساسى منها اختيار هدف عام يوجه جهد وتفكير الفرد .

### - جمع البيانات Data Finding

ويكون الهدف الأساسى من هذه المرحلة الحصول على أكبر قدر من المعلومات والبيانات التى تساعد فى توضيح المشكلة الضبابية.

- إيجاد المشكلة *Idea find* Problem Finding  
التوصل لإيجاد مشكلة تثير لدى الفرد الرغبة فى حلها .

### ٢- المكون الثانى :- توليد الأفكار Generating Ideas

وفى هذه المرحلة يتم إنتاج آراء وأفكار متعددة ومتنوعة وجديدة وغير مألوفة لكى تحل المشكلة التى تم إيجادها من قبل

### ٣ - المكون الثالث:- التخطيط للعمل (التنفيذ) Planning For Action

والهدف من هذه المرحلة ترجمة الأفكار الهامة إلى عدة إجراءات مفيدة ومقبولة وقابلة للتنفيذ ووضع خطة عمل لتنفيذ الحل الذى تم التوصل إليه وتتكون من مرحلتين فرعيتين :-

- التوصل للحل Solution finding

تحليل الأفكار وإيجاد الحلول والمفاضلة بينها والانتهاى بعدد قليل منها

- التوصل لقبول الحل Acceptance finding

وذلك عن طريق دراسة إمكانية نجاحها فى الواقع. (صفاء الأعسر ، ٢٠٠٠ : ٣٧ ، ٣٨ )

وترى صفاء الأعسر (٢٠٠٠) أن العلاقة بين هذه المكونات علاقة تفاعلية حيث إنه يمكن القفز من مكون إلى مكون آخر دون المرور بهم فى ترتيب ، كما ترى أن هذا النموذج يجمع بين الجانب العقلى والجانب العاطفى فى حل المشكلة أى أن الحل الإبداعى للمشكلة يؤكد توازنات أساسية منها التوازن بين التفكير الإبداعى والتفكير الناقد، والتوازن بين العمليات المعرفية والوجدانية. (صفاء الأعسر ، ٢٠٠٠ : ٢٨ : ٢٩).

و استخدمت الباحثة خمس خطوات لحل المشكلة وهى :

١. تحديد المشكلة

٢. فرض الفروض لحل المشكلة

٣. اختبار الفروض

٤. تقويم الفروض

٥. اختيار الفرض الأكثر مناسبة لحل المشكلة .

## ■ مفاهيم متداخلة وحل المشكلات

### ١- حل المشكلات واتخاذ القرار:

يرى مجدى عبد الكريم (٢٠٠٣) أن اتخاذ القرار " هو اختيار أفضل البدائل بعد دراسة النتائج المترتبة على كل بديل وأثرها على الأهداف المطلوب تحقيقها ويتم الاختيار بناء على معلومات يحصل عليها متخذ القرار من مصادر متعددة مما يساعد على الوصول إلى أفضل النتائج" (مجدى عبد الكريم ، ٢٠٠٣ : ٢١٣)

ويعرف فتحى عبد الرحمن جروان (١٩٩٩) اتخاذ القرار " بأنه عملية تفكير مركبة ، تهدف إلى اختيار أفضل البدائل أو الحلول المتاحة للفرد فى موقف معين ، من أجل الوصول إلى تحقيق الهدف المرجو " . (فتحى عبد الرحمن جروان ، ١٩٩٩ : ١١٥)

و يرى البعض أن مفهوم حل المشكلات يتطابق مع مفهوم اتخاذ القرارات ، وهناك فريق آخر يرى أن مفهوم حل المشكلات لا يتصل ومفهوم اتخاذ القرارات وكل منهما مستقل عن الآخر ويعتبر فى حد ذاته استراتيجية مستقلة من استراتيجيات التفكير ، ولكن فى الحقيقة أن المفهومين بينهما أوجه تشابه وأوجه اختلاف :-

من أوجه التشابه بين المفهومين ، أن كليهما يتضمن سلسلة من الخطوات تبدأ بمشكلة وتنتهى بالحل ، وكليهما يتضمن إجراء تقييم للبدائل بهدف الوصول لقرار نهائى ، ومن أوجه الاختلاف بين المفهومين ، أنه فى بداية عملية حل المشكلات لا يتاح للفرد إجابات شافية ولكن على الجانب الآخر تبدأ عملية اتخاذ القرارات بعدد من البدائل أو الحلول الممكنة وعلى الفرد الوصول إلى أفضل هذه الحلول التى تحقق هدفه كما يرى فتحى عبد الرحمن جروان (١٩٩٩) أيضا أن القيم تلعب دورا أكبر عند اتخاذ القرارات الصحيحة وخاصة عند تحليل البدائل منه عند حل المشكلات . كما أنه عند حل المشكلات يوجد حل واحد فقط هو الصحيح وإنما عند اتخاذ القرار لا يوجد بديل واحد صحيح من الناحية الموضوعية ولكن يوجد أكثر من بديل واحد مقبول . ( فتحى عبد الرحمن جروان، ١٩٩٩ : ١٢٠ : ١٢٥ )

و ترى الباحثة أن القيم التى تحيط بالفرد سواء أكانت قيماً اجتماعية أو ثقافية أو دينية تعد بمثابة الموجهات الأساسية التى توجه الفرد عند حله لمشكلاته أو عند اتخاذ أى قرار فى حياته ويتساوى دور القيم فى مجال حل المشكلات أو فى مجال اتخاذ القرار . كما أن عدد الحلول المقبولة فى حل بعض أنواع المشكلات مثل المشكلات الحياتية قد يكون أكثر من حل مثله فى ذلك مثل البدائل التى تصلح لاتخاذ القرار الصائب .

يرى فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩) أن كثيراً ما يخلط البعض بين العصف الذهني ونموذج الحل الإبداعي للمشكلات ، وللتفرقة بينهما نعتبر الحل الإبداعي للمشكلات هو توازن أساسي بين التفكير التباعدى والتفكير التقاربى أو التفكير الإبداعي والتفكير الناقد ويستخدم كلا من نوعى التفكير فى حل المشكلات إبداعياً فى وقت واحد حيث يعطينا التفكير التباعدى أكبر قدر من الحلول للمشكلة الماثلة معتمداً على أربعة مبادئ وهى تأجيل الحكم ، السعى نحو أكبر عدد من الأفكار ، الانطلاق ، الإضافة إلى أفكار الآخرين ، ويساعدنا التفكير التقاربى فى تحديد وتقييم أفضل الحلول التى تم إنتاجها ، ويرجع الفضل فى وضع نموذج الحل الإبداعي للمشكلات للعالم أليكس أوزبورن Alex Osborn وهو أسلوب له ضوابطه يهدف إلى الإسهام فى التفكير فى حل المشكلات ويستخدم العصف الذهني فى كل مرحلة من مراحل حل المشكلة إبداعياً.(فتحي عبد الرحمن جروان ، ١٩٩٩ : ١١١ )

أما العصف الذهني Brain Storming فهو أداة من أدوات متعددة تهدف إلى توليد الأفكار وهو المكون الأساسى لحل المشكلات إبداعياً كما أنه ليس مناقشة جماعية لأن له مبادئ يجب الالتزام بها ، ولكنه أسلوب جماعى يفضل استخدامه فى وجود شخص مدرب يدير الجلسة ، وتتراوح حجم الجماعة من ٥-٧ أفراد . (صفاء الأعسر ، ٢٠٠٠ : ٤١ : ٤٤ )

كما يرى فتحي عبد الرحمن جروان ( ١٩٩٩ ) أيضاً أن العصف الذهني يعنى استخدام الدماغ أو العقل فى التصدى النشط للمشكلة ، وتهدف جلسة العصف الذهني إلى توليد قائمة من الأفكار التى يمكن أن تؤدى إلى حل المشكلة محل البحث وحتى يحقق هذا الأسلوب أهدافه لابد من الالتزام بمبادئ أساسيين :

المبدأ الأول : هو تأجيل إصدار أى حكم على الأفكار المطروحة أثناء المرحلة الأولى من عملية العصف الذهني  
المبدأ الثانى : الكمية تولد النوعية بمعنى أن أفكاراً كثيرة من النوع المعتاد يمكن أن تكون مقدمة للوصول إلى أفكار قيمة .

كما لابد من وضوح المشكلة لدى المشاركين وقائد النشاط ، ووضوح مبادئ وقواعد العمل والتقييد بها ، وخبرة قائد الجماعة وقناعته بقيمة أسلوب العصف الذهني كأحد الاتجاهات المعرفية فى حفز الإبداع ( فتحي عبد الرحمن جروان ، ١٩٩٩ : ١١٧ : ١١٩ )

و ترى الباحثة أن العصف الذهني كما تقدم يعد فنية من فنيات حل المشكلة ويتم عن طريق التفكير الجماعى فى المشكلة لإيجاد عدد كبير من الأفكار ، وليس مرادفاً لحل

المشكلات ، ويعد العصف الذهني أيضا إحدى استراتيجيات التدريس المستخدمة داخل الفصل المدرسي ولكنها تستخدم في هذه الحالة بشكل فردي ولا تكون بطريقة جماعية .

### ■ أهمية حل المشكلات

تتجلى أهمية حل المشكلات عندما نحاول أن نعدد المواقف المشكلة التي من المحتمل أن يتعرض لها الفرد ، فسوف نجدتها كثيرة جدا وشديدة التنوع وعلى المدرسة أن تعلم الأطفال كيفية حل مشكلاتهم كما تعلمهم الكتابة والقراءة والبحث عن المعرفة .

ويرى لورانس شبيرو (٢٠٠١) أنه من المهم أن نترك الفرصة للأبناء ليأخذوا قراراتهم بأنفسهم ؛ لأننا إن أعطيناهم الفرصة مع التشجيع لتمكنوا من النظر إلى أية مسألة من جميع الزوايا وحل أكثر المشكلات تعقيدا ، ويخطئ بعض الآباء إذا سارعوا بالتدخل لمساعدة أبنائهم في حل ما يصادفهم من مشكلات لأنهم بذلك يقللون من قدرة أبنائهم على تحسين مستوى حياتهم حيث إن نمو الأطفال الذهني والعاطفي تحركه عمليات حل المشكلات. ( لورانس شبيرو ، ٢٠٠١ : ١٨٢ )

كما ترجع أهمية حل المشكلة إلى أنه نشاط يشترك في كل جوانب السلوك الإنساني ، كما أنه يعد القاسم المشترك الأعظم بين مجالات متنوعة من النشاط الإنساني ليس أية صلة قريبة أو بعيدة فهو يتخلل دراستنا للعلوم ، القانون ، التجارة ، الرياضة البدنية والذهنية بأنواعها المختلفة و الطب ، والأدب ، التراث وكل أنواع الإبداع والابتكار التي نحتاجها في حياتنا المهنية والعلمية وفي حياتنا اليومية (في عادل يحيى ، ١٩٩٩ : ٣) .

كما أنه تم استخدام حل المشكلة في العديد من الدراسات لتنمية التفكير الناقد ، وكذلك لتنمية التفكير العلمي والتحصيل خاصة في المواد العلمية ، وتنمية مهارات البحث العلمي في مجال العلوم البيولوجية . (نجلاء فخر الدين ١٩٧٨ ، ١٠٥ : ٩٨)

ويرى فوس (Vos, 1976) في دراسته التي استهدفت معرفة أثر تدريب التلاميذ على بعض المهارات والاستراتيجيات اللازمة لحل المشكلات مثل رسم شكل توضيحي أو تمثيل المشكلة بمعادلات إن مثل هذه المهارات والاستراتيجيات لحل المشكلات لها فاعلية من حيث انتقال أثر هذا التدريب والتعلم إلى مواقف أخرى جديدة بما من شأنه تنمية القدرة على حل المشكلات . (في عادل يحيى ، ١٩٩٩ : ٦٦)

وتؤيد ذلك سهير أنور محفوظ (١٩٨٥) حيث توصلت إلى ضرورة الاهتمام بالاستراتيجيات الفعالة لحل المشكلات وأنه يمكن انتقال المهارات المكتسبة من حل المشكلة إلى مشكلة أخرى سواء أكانت مشكلة عامة أو خاصة. (سهير أنور محفوظ ، ١٩٨٥ : ١٥٠)

ولو تحدثنا عن المشكلات الاجتماعية بصفة خاصة نجد أنه كما يرى لورانس وآخرون (Lawrance et al.,1978) أن حل المشكلات الاجتماعية يؤدي إلى تحسن الكفاءة الاجتماعية والأداء الاجتماعي للتلاميذ المشاركين في حل المشكلات الاجتماعية اليومية التي قدمت في البرنامج الذي عرض على التلاميذ . (في عادل يحيى ، ١٩٩٩ : ٦٨ )

ويرى هورن (Horne.K.J,1996) أن من أهمية حل المشكلات الاجتماعية أنها تستخدم في التنبؤ بمدى وجود الضبط المتعلق بالمدرسة ، حيث وجد أن من لديه مهارات حل مشكلات عالية يكون لديه نواتج أكثر ضبطاً إيجابياً في المراهقة المبكرة .

( Horne.K.J,1996: p 4585)

كما يرى فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩٢) أن تحسين سلوك حل المشكلات يعد توسيعاً لنطاق اكتساب المبادئ أو القواعد وليس مجرد تطبيق ميكانيكي أو آلي لمبادئ أو قواعد سبق تعلمها ويرتبط ذلك بأحد الأهداف العظمى للتربية وهو إعداد التلاميذ لحل مشكلات البيئة أو المجتمع . (فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٢ : ٦١٩ )

### ■ عوامل تؤثر في حل المشكلات

تشترك عدة عوامل في التأثير على حل المشكلات ومنها العمر ، الخبرة ، البنية المعرفية ، سعة الذاكرة ، الأساليب المعرفية ، والجنس ، وطبيعة المشكلة ، وتأهب الشخص لحل المشكلة ، والإماعات أو الهاديات Hints ، وسلامة الفصوص الأمامية للمخ ، وطبيعة المشكلة والبيئة الاجتماعية ، وخبرات اللعب بالنسبة للأطفال ، وعلى الرغم من أهمية العوامل السابقة في حل المشكلات ترى الباحثة أن هناك بعض العوامل التي قد تكون ذات أهمية كبيرة في حل المشكلات على خلاف أنواعها واختلاف طبيعتها مثل درجة ما تمثله المشكلة للفرد من أهمية في حياته أو بعض الحوافز التي تتحقق له عندما ينجح في اجتياز المشكلة التي يمر بها ولانقصد بهذا التأهب لحل المشكلات وإنما ما يدركه الفرد بالفعل من تحسن في أوضاعه الاجتماعية والنفسية والاقتصادية وعلى كافة المجالات الأخرى .

كما وجد أن هذه العوامل تختلف باختلاف المرحلة العمرية للفرد فمثلاً نجد أن اللعب ، و تدخل الآباء ومساعدتهم لأبنائهم يؤثران على حل الأطفال لمشكلاتهم كذلك أوضح عالم النفس جان بياجيه أن المنطق المحسوس أولاً ثم المجرد ثانياً يعد العنصر الهام في حل المشكلات لذلك فإن حل المشكلات يرتبط بعمر الطفل ومواهبه الذهنية وكذلك التكيف مع المشكلة والخبرة الاجتماعية السابقة ( في لورانس شبيرو ، ٢٠٠١ : ١٨٣ : ١٨٤ )

ومما يؤكد هذا دراسة تساو (Tsao, 2000) حيث ناقشت الدراسة حل المشكلات لدى الأطفال وارتباطه بالنمو العقلي و اللغة والفوائد الاجتماعية واقترح أن اللعب ينمي الشخصية ويشجع العلاقات الشخصية ، ويثير الإبداعية بالإضافة إلى السعادة والتقدم في التعلم ، كما شجعت الدراسة الآباء والمعلمين لكي يمدوا أطفالهم بخبرات لعب مختلفة لكي يرتقوا في المعرفة واللغة والسلوك الانفعالي والاجتماعي ومهارات حل المشكلات . ( Tsao.L.L,2002: p . 225)

ويرى فتحى الزيات (١٩٨٤) أن العوامل التي تؤثر على حل المشكلات تتغير في مرحلة المراهقة فنجد أن العمر ، سعة الذاكرة ، البنية المعرفية، المستوى التعليمي تؤثر جميعها على حل المشكلات ومن هذه العوامل ما هو مترتب على الآخر مثل المستوى التعليمي والبنية المعرفية ، فكلما كان المستوى التعليمي أعلى كانت البنية المعرفية أكبر كلما كان السن أكبر بطبيعة الحال ( فتحى الزيات ، ١٩٨٤ : ٨٥ : ٨٦ )

كما يرى عادل يحيى أن الفروق في استخدام استراتيجيات حل المشكلة ترجع إلى عوامل مختلفة مثل الخبرة ، أو القدرة على الاستدلال أو إلى المعلومات التي تقدم للمفحوص ، أو الأساليب المعرفية أو إلى اختلاف المهمة. (عادل يحيى ، ١٩٩٩ : ١٠٧ )

يرى فتحى الزيات ( ١٩٨٤ ) أن نتائج البحوث تشير إلى أن مستوى الأداء على حل المشكلات يرتبط بأكثر المتغيرات وضوحاً مثل الذكاء ، وفاعلية نظم تجهيز المعلومات ، والسن ، والجنس ، والمستوى التعليمي ، والمستوى العام للدافعية ، طبيعة المشكلة حيث تختلف أنواع المعالجة تبعاً لطبيعة المشكلة كما أكدت هذه الدراسة على أن السن يعد من أكثر العوامل فاعلية في التأثير على مستوى الفرد في حل المشكلات . ( فتحى الزيات ، ١٩٨٤ : ٨٥ : ٨٦ )

و وجدت دراسة جون (John.S.M,1997) أن هناك بعض العوامل البيولوجية تؤدي إلى التأثير على حل المشكلات مثل عواقب التلف في الفصوص الأمامية للمخ حيث تشمل تلك العواقب تغيرات في الشخصية ، وقصور في ميكانيزمات الانتباه ، فقدان التحكم الذاتي وعدم قدرة عامة على التصور والتخطيط وضعف في استراتيجيات حل المشكلات . ( John.S.M,1997:P . 4473)

وأورد الباحثان ويمبي ولوكهيد (Whimbey&Lochhead) قائمة بأسباب الخطأ التي

قد يقع فيها الطالب في حل المشكلات، تضمنت :-

- ١- عدم الدقة في القراءة.
- ٢- عدم الدقة في التفكير.
- ٣- الخمول والضعف في تحليل المشكلة.
- ٤- الافتقار للمثابرة.

- الإخفاق في التفكير بصوت عال أثناء

العمل لحل المشكلة

(فتحى عبد الرحمن جروان، ١٩٩٩ : ١١١ : ١١٩)

ومن هذه الأخطاء سابقة الذكر تجد الباحثة أن العوامل التي تؤثر في حل المشكلات تشمل الدقة في تناول المشكلة بكل أبعادها ، و الصبر والإصرار على حل المشكلة أو بكلمات أخرى الدافع الحقيقي لحل المشكلة المطروحة على الفرد.

وترى أمال صادق وأبو حطب(١٩٩٤ ) أن يمكن تحسين سلوك حل المشكلات

عن طريق مجموعة من الشروط وهي :

١- استدعاء جميع المفاهيم والمبادئ المرتبطة بالمشكلة

٢- التأهب لحل المشكلة

٣- تزويد المتعلم ببعض التوجيهات اللفظية

٤- إدراك العلاقة بين المبادئ التي تعلمها الفرد وموقف حل المشكلة

٥- توافر الحلول البديلة للمشكلة الواحدة

٦- الأسلوب المعرفي للمتعلم Cognitive style

(. فؤاد أبو حطب وآمال صادق ، ١٩٩٤ : ٦١٨ )

ذكرنا فيما سبق العوامل والأسباب التي تؤثر في حل المشكلات بصفة عامة على اختلاف أنواعها وطبائعها ولكن إذا أردنا التحدث عن المشكلات الاجتماعية والتي تناولتها الباحثة في الدراسة الحالية سوف نجد أنها تتأثر بالعوامل السابقة إلى جانب بعض العوامل ذات الطبيعة الوجدانية ومن أكثر العوامل الوجدانية التي تؤثر على حل المشكلات الاجتماعية التعاطف حيث وجدت العديد من الدراسات أن من لديهم قدرة عالية على التعاطف مع من حولهم والظروف المحيطة بهم يكون لديهم قدرة على حل المشكلات.

وعلى سبيل المثال تجد دراسة وانون Wannon.M,(1990) أن الأطفال ذوي معتقدات التحكم المرن عن كل من الأحداث القابلة للتحكم والأحداث غير القابلة للتحكم كانوا أفضل ضبطاً كما يقدره المدرس ، وأعلى في درجات التحصيل وأكثر مناسبة لمهارات حل المشكلات الاجتماعية وكانوا أكثر تعاطفاً. ( Wannon.M,1990 :P 3182 )

كما وجدت أيضاً دراسة لويوز Louise.C.A,(1987) أن حل المشكلات الاجتماعية يتأثر بالأسلوب المعرفي وهذا ما ذكرناه ضمن العوامل التي تؤثر في حل المشكلات بصفة عامة أما هذه الدراسة فقد أشارت بالتحديد إلى أسلوب ( الاستقلال/الاعتماد ) عن المجال حيث تبين أن المشاركين المستقلين عن المجال ينتجون استراتيجيات أكثر لحل المشكلات القائمة

بين الأشخاص أكثر من المشاركين المعتمدين على المجال كما أنه عندما صنفت فقرات حل المشكلات إلى سهلة وصعبة وجد أن المشاركين ينتجون استراتيجيات ، وتفاصيل ، وأوصاف للمشكلة السهلة بدرجة أكبر مما في المشكلات الصعبة ، بينما ينتجون تحليلات وتقويمات ومشاعر خبرية أكثر فيما يتعلق بالمشكلات الصعبة ومما سبق ذكره نجد أن المتغيرات الموقفية لها تأثير دافع على سلوك حل المشكلة بالنسبة للمشاركين . ( Louise.C.A,1987 :P1415 )

### ■ نظريات مفسرة لحل المشكلات

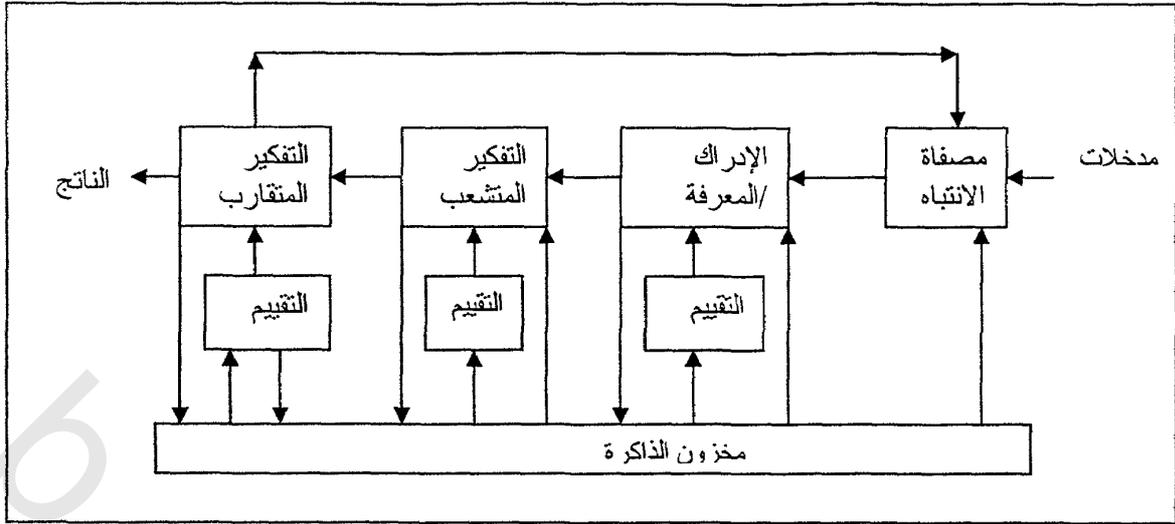
#### ١. نموذج الحل الإبداعي للمشكلات (CPS) Creative Problem Solving

لقد وضع منهج الحل الإبداعي للمشكلات أساساً للتغلب على مشكلات قطاعات التجارة والصناعة في عمليات الإنتاج والتسويق ومن الرواد الأوائل الذين وضعوا أسس هذه المنهجية أوسبورن (Osborn,1963) الذي كان يعمل في قطاع الإعلان التجاري في نيو يورك كما كان لمساعدته بارنس (Parnes,1992) دور كبير في تطوير اتجاه عاية السلوك الإبداعي ، أما الاهتمام بمفهوم التفكير الإبداعي فتعود بدايته إلى أعمال جيلفورد وآخرون ( Guilford et al.,1959) وهؤلاء ساعدوا على تطوير البرامج التعليمية الإبداعية والحل الإبداعي للمشكلات التي تنتشر بصورة واسعة في المؤسسات التربوية في الدول المتقدمة. (فتحي عبد الرحمن جروان، ١٩٩٩:١١٣٠)

عرفت صفاء الأعسر (٢٠٠٠) الحل الإبداعي للمشكلات بأنه تكامل بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد ، فالتفكير الإبداعي ينصب على توليد علاقات ذات معان جديدة ومفسرة وهذا يساعدنا في إدراك الفجوات والتحديات والمصاعب ونفكر في احتمالات متنوعة وغير عادية ، أما التفكير الناقد ينصب على تحليل وتقييم وتطوير هذه البدائل وأثناء التفكير الناقد قد نستعرض الأفكار ونختار أحد الاحتمالات وندعمها ونقارن بين البدائل المختلفة وننتج ونحسن البدائل من أجل التوصل لحكم صائب وقرار فعال ، ومن هنا نجد أن نوعي التفكير الناقد والإبداعي يتكاملان لحل المشكلات إبداعياً لأننا إذا ولدنا عددا من البدائل (تفكير إبداعي) دون تقييم أو تحليل لعدد محدد من الآراء (تفكير ناقد) فهذا لا يتيح لنا أفضل الفرص للحصول على الحل المناسب. ( صفاء الأعسر ، ٢٠٠٠:٣٠:٣١)

#### ٢- نموذج جيلفورد لحل المشكلات

قدم جيلفورد ١٩٨٦ نمودجا مبنياً على أساس نظريته في البناء العقلي وأطلق عليه نموذج البناء العقلي لحل المشكلات Structure of Intellect Problem Solving ويمكن التعبير عن النموذج في الشكل التالي :-



شكل (٢)

(نموذج البناء العقلي لحل المشكلات في فتحي عبد الرحمن جروان، ١٩٩٩: ١١٥)

وكما يبدو من الشكل (٢) أن مخزون ذاكرة الفرد وحصيلته المعلوماتية أو مداركته القابلة للتذكر تلعب دورا حيويا في مختلف مراحل عملية حل المشكلة ، واستنادا للنموذج يمكن شرح خطوات حل المشكلة كما يلي :

١- تبدأ الخطوة الأولى لحل المشكلة باستقبال النظام العصبي للفرد لأي مثير سواء أكان داخليا أو خارجيا

٢- الخطوة الثانية تمر هذه المثيرات بعملية تصفية Filtering وهذه الخطوة تحدث في الجزء السفلي من الدماغ وتمر عن طريق نسيج شبكي يعمل كبوابة تمرر المثيرات المنتقاة إلى مراكز الدماغ العليا

٣- الخطوة الثالثة بعد دخول المثيرات يتنبه الفرد لإدراك وجود المشكلة أولا وإدراك طبيعة المشكلة ثانيا وعندها يبدأ الفرد في عملية البحث في مخزونه المعرفي لإيجاد الحل المناسب وإذا لم يجد حلا يلجأ إلى مصادر خارجية متمثلة في أي مساعد أو إلماعات أو معطيات وحقائق جديدة ويتم خلال هذه المرحلة عملية تقييم مستمر لمعظم المعلومات التي تفرزها عمليات الذاكرة وفي بعض الأحيان يتوصل الفرد لحل المشكلة دون المرور بخطوة عمليات التفكير المتشعب وينتقل مباشرة إلى مرحلة التفكير المتقارب عندما يصل إلى الإجابة الصحيحة بمجرد إحساسه بالمشكلة وجاهزية ذاكرته للاستجابة .

ونلاحظ أنه في كل المراحل السابقة يدل اتجاه الأسهم نحو مخزون الذاكرة وهذا معناه أن جميع الخطوات التي نأخذها والنشاطات التي نقوم بها خلال عملية حل المشكلة ترتبط بالذاكرة وقد يتم حفظ بعض هذه النشاطات عند الحاجة إليها وحتى لا نقع في مثل هذه الأخطاء مرة أخرى وذلك لفترة قصيرة ، كما يوضح جيلفورد أن بعض المشكلات يصعب حلها لأننا لم ندرکها

بصورة صحيحة وهذا يتطلب الرجوع مرة أخرى إلى الخطوة الأولى بعد استقبال المشكلة وهي البحث عن معلومات جديدة في مصادرنا الخارجية ثم إعادة عمليات الحل للمشكلة . ( في فتحى عبد الرحمن جروان، ١٩٩٩ : ١١٤ ، ١١٥ )

وكما يرى جابر عبد الحميد جابر ( ٢٠٠٤ ) أن الذاكرة مرزمة ومرتبطة بالجوانب الاجتماعية والوجدانية والمواقف الاجتماعية والوجدانية هي التي تشكل كل ما نتعلمه ويتناقص التركيز على المهمة أو المرونة في حل المشكلات تحت الضغوط مثل التهديد أو القلق سواء أكانت هذه الضغوط حقيقية أم متخيلة ( جابر عبد الحميد جابر ، ٢٠٠٤ : ٢٠٩ )

ومن هنا تجد الباحثة أنه نتيجة اعتماد حل المشكلات على الذاكرة فهي تعتمد بشكل غير مباشر على الخبرة السابقة للفرد حيث إن الذاكرة تتشكل من الخبرات السابقة للفرد وكلما زاد مخزون الفرد من خبرات وتجارب ازدادت قدرته على حل المشكلات التي تصادفه وكلما زاد تمتعه بمرونة التحكم في انفعالاته وانفعالات الآخرين وتعاطفه مع مشاعر الآخرين وانفعالاتهم كلما عبر ذلك عن مهارات الذكاء الوجداني .

### ثالثاً : - العلاقة بين مهارات الذكاء الوجداني وحل المشكلات

يعد ارتباط أسلوب حل المشكلات بمهارات الذكاء الأكاديمي IQ أكثر من ارتباطه بمهارات الذكاء الوجداني EQ سوء تقدير حيث توضح العديد من الشواهد أن الخبرة الاجتماعية والتألف مع المشكلة يمكن أن تكون عوامل أكثر أهمية من توفر قدر من الذكاء التقليدي في حل المشكلة . ( لورانس شبيرو ، ٢٠٠١ : ١٨٤ )

ووجدت دراسة Lynne.A.H.M, (1994) لين وهي تبحث العلاقة بين مهارات حل المشكلات ومهارات الذكاء الوجداني أن ذوي المرونة في مواجهة الضغوط Stress Resilient أكثر تحكماً و أفضل في مهارات حل المشكلات الاجتماعية و أعلى في نسبة الذكاء الوجداني من الذين يتأثرون بهذه الضغوط ( SA ) Stress Affected ، ومن هنا نجد أن الارتباط بين الذكاء الوجداني ومهارات حل المشكلات الاجتماعية يكون كبيراً، بمعنى آخر أن من يكون لديه كفاءة في حل المشكلات الاجتماعية فهو في الغالب لديه نسبة عالية من الذكاء الوجداني .  
(Lynne.A.H.M, 1994)

وبعد تقييم برنامج بناء مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار وجد أن أهم طريقة لزيادة فاعلية هذا البرنامج هي تعليم التلاميذ مهارات الاستعداد لحل المشكلات أو التهيو لحل المشكلات ، ويتم ذلك عن طريق التأكيد على تنمية مهارة ضبط النفس والوعي بالآخرين والثقة

وهي مهارات تيسر الاستفادة من برنامج حل المشكلات واتخاذ القرارات. (بام روبنس وجاك سكوت ، ٢٠٠٠ : ٢٠٩ )

كما ترى صفاء الأعرس ( ٢٠٠٠ ) أن الحل الإبداعي للمشكلة يؤكد توازنات أساسية منها التوازن بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، والتوازن بين العمليات المعرفية والوجدانية. (صفاء الأعرس ، ٢٠٠٠ : ٢٨ : ٢٩ )

وترى الباحثة أن علاقة حل المشكلات ذات الطابع الاجتماعي والذكاء الوجداني علاقة وثيقة الصلة ، حيث إن المشكلة هي التي تستثير تفكير الفرد وتقود زناد عقله بكافة جوانبه العقلية والانفعالية والمهارية حتى يستطيع التغلب عليها والوصول لحلها ، ولذلك عندما نريد تنمية الجانب العقلي فإننا نعرض عليه الألغاز والمسائل وغيرها من المشكلات المعرفية أما إذا أردنا تنمية الجانب الوجداني فإننا نقدم له مشكلات ذات طابع اجتماعي تشتمل على العلاقات وإدارة الانفعالات وغيرها من المهارات الوجدانية .

وهذا ما تؤيده نتيجة دراسة هل Hill فقد وجد هل أن المجموعات الأربعة التي دربها على الاستدلال الحسابي ، والاستدلال المنطقي ، وتفسير القصص الخيالية وحسن الحكم في المواقف المشكلة هذه المجموعات تحسنت جميعا كل مجموعة فيما دربت عليه ، وتفوقت على مجموعة ضابطة لم تتلق مثل هذا التدريب ولكن انتقال التحسن كان قاصرا على الناحية التي دربت عليها فقط . ( فؤاد أبو حطب ، وسيد عثمان ، ١٩٧٢ : ٢٢٨ : ٢٢٩ )

ويرى عبد الحليم السيد (١٩٩٠) أن المشكلات تنقسم إلى مشكلات شخصية Personal Problems وهي التي تكون بين الشخص والآخرين وهي جوهر التفاعل الاجتماعي ومشكلات عقلية Intellectual Problems ويتم حلها على المستوى التصوري المجرد مع ملاحظة أن هذا النوع من المشكلات يختلط به إطار شخصي حيث لا يمكن إغفال الجوانب المزاجية والوجدانية في حل أية مشكلة مهما كانت ذهنية خالصة . (عبد الحليم السيد ، ١٩٩٠ : ٤٠٧ )

لقد كانت الدراسات التي تناولت أبعاد الذكاء الوجداني الخمس وحل المشكلات قليلة جداً، ولم توجد دراسة عربية تجمع متغيري الذكاء الوجداني وحل المشكلات ، وإنما وجدت الباحثة دراسات تبحث علاقة أبعاد الذكاء الوجداني كلا على حده وحل المشكلات وبصفة خاصة المشكلات الاجتماعية، وسوف توضح السطور التالية ماتم استخلاصه من هذه الدراسات .

## ■ علاقة الوعي بالذات وحل المشكلات

وجدت دراسة جون (John.S.M,1997) أن هناك علاقة وثيقة بين الوعي بالذات وحل المشكلات الاجتماعية حيث وجدت الدراسة أن من يعانون من تلف الفص الأمامي للمخ يعانون من قصور في الوعي بالذات و قصور في حل المشكلات الاجتماعية ، ومن هنا نجد أن حل المشكلات و الوعي بالذات يتحكم فيهما مكان واحد بالمخ.( John.S.M,1997 )

## ■ علاقة التعاطف وحل المشكلات

يتضح من الدراسات الآتية أن التعاطف من أكثر أبعاد الذكاء الوجداني ارتباطاً بحل المشكلات الاجتماعية ، حيث إن التعاطف يسهم بدرجة كبيرة في تفاعل الفرد مع مشكلات الآخرين ، ويعد مؤشراً للنجاح للكفاءة الاجتماعية ويسهل التحكم وضبط النفس . ويرى فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩) أنه من المناسب حث المشاركين على تمثيل أو تقمص شخصية أحد أطراف المشكلة أو أحد مكوناتها لتسهيل التفاعل مع الدور وبالتالي عملية توارد الأفكار. ( فتحي عبد الرحمن جروان، ١٩٩٩ : ١١٩ )

وأوضحت دراسة هورن (Horne.K.J,1996) أن كلاً من التعاطف وحل المشكلات الاجتماعية وضغوط الحياة تعد ثلاثة مؤشرات للكفاءة الاجتماعية وتستخدم جميعاً للتنبؤ بالضبط المدرسي ، ووجد أن المستويات العليا من التعاطف تنبأ بانخراط أفضل في المدرسة وضبط انفعالي و اجتماعي في المراهقة المبكرة ، كما وجدت أن حل المشكلات تستخدم للتعرف على الحلول الفعالة للتنبؤ بالضبط المدرسي.( Horne.K.J,1996 )

كما وجدت دراسة أرنست Ernest.B.J,(1994) أن حل المشكلات الاجتماعية والتعاطف وجدارة الذات Self-Worth تعد من عوامل الحماية التي افترض أنها تسهل التحكم بالنفس في النواحي الاجتماعية و الصحية للأطفال الذين يعيشون في ظروف مضطربة Chaotic وكذلك في البيئات المليئة بالضغوط، كما وجد أنها ترتبط ارتباطاً قوياً بالمخرجات الأكاديمية والانفعالية والسلوكية في حياة الأطفال الذين يعيشون في بيئات ذات ضغوط عالية.( Ernest.B.J,1994:P 76 )

وبحثت دراسة كيرت Kurt.H.O,(1990) العلاقة بين المعرفة الاجتماعية Social cognition والعدوان Agression وتم اعتبار جانب التعاطف الاجتماعي Social Empathy متوسط العلاقة بين المهارات المعرفية والاجتماعية Social-Cognitive Skills و التي تتضمن مهارات حل المشكلات الاجتماعية ومهارات فك ترميز الإلماعات ووجد أن المستويات المنخفضة من التعاطف الاجتماعي والمهارات المعرفية الاجتماعية عندما يرتبطان ، يكون هذا منبأ قويا لظهور العدوان.( Kurt.H.O,1990 :P 65 )

ومن هنا تجد الباحثة أن حل المشكلات الاجتماعية والتعاطف فى علاقة

تكاملية يكمل كلا منهما الآخر ويساهمان معاً فى الضبط الاجتماعى والتحكم المرن فى الضغوط .

#### ■ علاقة إدارة الانفعالات وحل المشكلات

لقد وجد (Robert.W.J&et al .,2000) ، روبرت وآخرون أنه

يمكن استخدام حل المشكلات الاجتماعية لإدارة الغضب Handle anger ولقد تم تحديد أسباب غضب الأطفال ووجد أن هناك تأثيراً كبيراً على سلوك الأطفال نابعا من الوسائط مثل عنف التليفزيون وخاصة فيما يتعلق بالأسلحة المعروضة ، وقد حدد أيضا بعض الاستراتيجيات لإدارة الغضب ومنها تجاهل بعض السلوكيات ، واستخدام العواقب المنطقية والطبيعية ، واستخدام النشاط.

(Robert.W.J&et al .,2000)

وكذلك أيدت دراسة سلالى Slaly.R.G.et al ., 1995 أن تدريس حل

المشكلات الاجتماعية والتحكم فى تأثيرات عنف الوسائط والأخذ بمنظور تحسينى عاطفى يجعل الأطفال أكثر توكيدية Assertive، وحلالين للمشكلات بدون عنف Non violent problem solvers وأكثر إدارة لانفعالاتهم وأقل عدوانية . (Slaly.R.G.et al.,1995 :P43)

وزادت دراسة فيرى وآخرون Frey.K.S.et al.,2000 فى تعميق

العلاقة بين كل من التعاطف وإدارة الانفعالات وحل المشكلات الاجتماعية حيث أشارت الدراسة إلى أنه لى نمنع العدوان ونرتقى بالكفاءة الاجتماعية لابد من تعلم التعاطف - إدارة الغضب - حل المشكلات الاجتماعية. (Frey.K.S.et al.,2000 :P23)

وإن وجدت بعض الدراسات أن العلاقة بين إدارة الانفعال والمشكلات

الاجتماعية بها شىء من الغموض كما فى دراسة ثى Thi.L.L,(1998) حيث ترى أن هناك علاقة بين إدارة الانفعال والتغلب على المشكلات وبينهما ارتباط على المستوى النظرى ولكن العلاقة بينهما غامضة ، إلا أن أغلبية الدراسات ترى تماسك العلاقة بين الجانبين وأنه إذا مر الفرد بخبرات كافية على حل المشكلات فإن هذه الخبرات سوف تكسبه إدارة لانفعالاته و على أقل التقديرات مهارات تساعده على اجتياز هذه المواقف إذا تعرض لها مرة أخرى وهذه المهارات هى مهارات الذكاء الوجدانى. ( Thi.L.L,1998:P 76 )

#### ■ علاقة الدافعية الذاتية وحل المشكلات

ووجدت دراسة Louise.C.A,(1987) لويز أن درجة صعوبة المشكلة تؤثر

على دافعية الفرد الذاتية فى سلوك حل المشكلة أى أن التغييرات الموقفية لها تأثير دافع على سلوك حل المشكلة ، والمشكلات السهلة تجد تحليلات وتقويمات أكبر من المشكلات الصعبة وبالتالي تصاحبها دافعية ذاتية كبيرة . (Louise.C.A,1987)

## ■ علاقة المهارات الاجتماعية وحل المشكلات

تتصل المهارات الاجتماعية بما فيها من إنشاء صداقات وعلاقات اجتماعية بحل المشكلات حيث إن من يتوافر لديه قدر من المهارات الاجتماعية يكون بارعا في حل المشكلات الاجتماعية.

## رابعاً : المراهقة Adolescence

### ■ تعريفات المراهقة:

يعرف حسين عبد القادر المراهقة بأنها مرحلة من مراحل التطور تبدأ من البلوغ وتتسم بحشد من التغيرات الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية وهي تقع بين الطفولة والرشد ويسهل تحديد بداية المراهقة إلا أنه من الصعب تحديد نهايتها و لكن يمكن تحديد نهايتها بالاستقرار في كل من الحياة الوجدانية والنفسية والاجتماعية. ( فرج عبد القادر ، ١٩٩٣ : ٧٠٤ )

كما يعرف فاخر عاقل المراهقة بأنها " فترة تبدأ بالبلوغ وتنتهي بالوصول إلى سن الرشد". (فاخر عاقل ، ١٩٨٥ : ١٤ )

ويعرفها إبراهيم قشقوش ( ١٩٨٩ ) بأنها مرحلة ذات طبيعة بيولوجية واجتماعية إذ تتميز بحدوث تغيرات بيولوجية يصاحبها تضمينات اجتماعية ومن الناحية الزمنية فهي تلك الفترة ما بين ١٨ : ١٢ سنة من حياة الفرد . (إبراهيم قشقوش ، ١٩٨٩ : ٢٩٨ )

وتعرف سعدية بهادر (١٩٨٠) المراهقة بأنها الفترة التي تقع ما بين نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة وبداية مرحلة الرشد .(سعدية بهادر ، ١٩٨٠ : ٢٥ )

ومن التعريفات السابقة تستنتج الباحثة أن المراهقة تقع ما بين مرحلتى الطفولة والرشد ، كما أن خصائصها تمتزج أيضا بخصائص المرحلتين معا .

### ■ أهمية دراسة المراهقة :

وترجع أهمية مرحلة المراهقة إلى أنها يتم فيها أولى خطوات تكيف الفرد في مرحلة الرشد والكبر كما أن المراهق في هذه المرحلة أصبح طريد الأطفال والكبار على حد سواء لذلك فهو يحتاج إلى رعاية المحيطين به كما يحتاج أن يكون واعيا بنفسه وإلى ما يجرى في جسمه من تغيرات ومعرفة خصائص المرحلة التي يمر بها . (عبد الرحمن العيسوى ، ١٩٨٧ : ١٦ )

وتؤكد دراسة منيرة حلمي ( ١٩٦٥ ) وجود عدد من الحاجات للمراهقات على وجه الخصوص في المرحلة الثانوية ومنها الحاجة إلى إبدال الطرق العنيفة في التعبير عن الانفعال بطرق لا تؤدي إلى لوم النفس أو نفور الآخرين ، كما تحتاج أيضا إلى التغلب على القلق والمخاوف

فى مجالات العلاقات أما فى مجال البيت والأسرة فالفتاة تحتاج إلى صداقة الوالدين وموازرتهم كما تحتاج إلى التحرر من السلطة المنزلية وتحتاج إلى التفاهم مع الإخوة وخارج مجال الأسرة تحتاج إلى الشعور بالأمن وسط الجماعة وتكوين علاقات اجتماعية والاستحسان من قبل الجماعة . (منيرة حلمى ، ١٩٦٥ ، ٣٤٣ : ٣٥٣ )

#### ■ الخصائص الانفعالية والاجتماعية للمراهقة :

تتناول الباحثة الخصائص الانفعالية والاجتماعية للمراهقة لما لهما من علاقة وثيقة ببعضهم البعض من جهة ولما لهما من علاقة بموضوع الدراسة الحالية من جهة أخرى حيث إن الخصائص الانفعالية تؤثر بشكل كبير ومباشر فى علاقات المراهق بالآخرين وترى الباحثة أنه تم الإجماع على عدد من الخصائص الانفعالية للمراهقة ومنها حدة الانفعال وسرعة التعبير عن الانفعالات مهما كانت والمبالغة الشديدة فى الانفعالات ، ويؤكد ذلك كثير من الآراء .

ويرى فؤاد أبو حطب وآمال صادق ( ١٩٩٠ ) من أن انفعالات المراهق تكون فى العادة حادة والتعبير عنها لا يخضع للتحكم وبالرغم من ظهور بعض أعراض سوء التوافق نتيجة لحدة الانفعالات إلا أننا نلاحظ تحسناً فى السلوك الانفعالى عاماً بعد عام ويختلف التعبير عن العدوان تبعاً للمستوى الاقتصادى والاجتماعى والجنس . (فؤاد أبو حطب وآمال صادق ، ١٩٩٠ : ٣٧٨ )

كما ترى سعدية بهادر (١٩٨٠) أن الجانب الانفعالى فى مرحلة المراهقة مليء بالتوتر الانفعالى وينعكس هذا التوتر على تعاملات المراهق فى كافة النواحي فى الأسرة والمدرسة والعلاقات الاجتماعية ولم يتفق على السبب فى زيادة حدة الانفعالات فالبعض يرجع السبب إلى التغيرات الغذائية والبعض الآخر يرجع السبب إلى العوامل الاجتماعية والاقتصادية ولكن هذا التوتر يتحسن بمرور الوقت وانخراط المراهق فى الحياة العملية . (سعدية بهادر ، ١٩٨٠ : ٨٥ : ٨٦ )

وترى سعدية بهادر (١٩٨٠) أن من أهم الخصائص الاجتماعية فى مرحلة المراهقة هو سعى المراهق إلى الحصول على الاستحسان والقبول من الآخرين ، ومن أنماط السلوك الاجتماعى التقليد والمحاكاة ، ونمو القدرة الاجتماعية من حيث إدراك شعور الآخرين ، و تتأثر العلاقات الاجتماعية بالطبقة الاجتماعية من حيث المبادأة بالعدوان أو اجتناب الإساءة ، وللايسراع باجتياز مرحلة المراهقة لابد من انخراط الفرد فى الحياة العملية . (سعدية بهادر ، ١٩٨٠ : ١٠٦ : ١٠٧ )

أما عن العلاقات الاجتماعية للمراهق بأسرته فنجد المراهق يسعى للتخلص من الرقابة والسلطة المنزلية إلا أن هذا ليس الحال دائماً فيرى إبراهيم قشقوش ( ١٩٨٩ ) أنه بالرغم من أن البعض يرى حتمية الصدام بين جيل الأبناء وجيل الآباء إلا أن هناك فريقاً آخر يرى وجود توافق بين المراهقين والآباء . (إبراهيم قشقوش ، ١٩٨٩ : ٣١٠ )