مجلة الدراسات والبحوث التربوية

JOURNAL OF STUDIES AND EDUCATIONAL RESEARCHES

المجلد (١) العدد (٣) سبتمبر ٢٠٢١م

مجلة علمية دورية محكمة

يصدرها مركز

العطاء

للاستشارات التربوية - الكويت

بالتعاون مع كلية العلوم التربوية - جامعه الطفيله التقنية - الاردن

JSER

الرقم المعيارى الدولى

ISSN: 2709-5231

Journal of Studies and Educational Researches مجـــلة الدراســات والبحـوث التربـــوية

مجلة الدراسات والبحوث التربوية

Journal of Studies and Educational Researches (JSER)

علمية دورية محكمة يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت

بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

ISSN: 2709-5231

رئيس التحرير

أ.د محسن حمود الصالحي- أستاذ ورئيس قسم أصول التربية ورئيس لجنة الترقيات سابقاً- كلية التربية الأساسية- الكويت

مدير التحرير

د. صفوت حسن عبد العزيز- مركز البحوث التربوية- وزارة التربية- الكويت

رئيس اللجنة العلمية

أ.د علي حبيب الكندري- جامعة الكويت

هيئة التحرير

أ.د عبد الله عبد الرحمن الكندري- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د خلف محمد أحمد البحيري- جامعة سوهاج- مصر

أ.د منال محمد خضيري- جامعة أسوان- مصر

د. غازي عنيزان الرشيدي- جامعة الكويت

د. أحمد فهمي السحيمي- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج- الكويت

اللجنة العلمية

أ.د خالد عطية السعودي

أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د صلاح فؤاد مكاوي

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية والعميد السابق- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د عمر محمد الخرابشة

أستاذ الإدارة التربوية- كلية الأميرة عالية الجامعية- جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن

أ.د أحمد محمد سالم

أستاذ المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم- ووكيل كلية التربية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د الغريب زاهر إسماعيل

أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم ووكيل كلية التربية سابقاً- جامعة المنصورة- مصر

أ.د محمد أحمد خليل الرفوع

أستاذ علم النفس التربوي- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د محمد إبراهيم طه خليل

أستاذ أصول التربية ومدير مركز الجامعة للتعليم المستمر وتعليم الكبار- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د إيمان فؤاد محمد الكاشف

أستاذ التربية الخاصة والصحة النفسية ووكيل كلية الإعاقة والتأهيل لشئون الطلاب- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د عبد الناصر السيد عامر

أستاذ القياس والتقويم ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د السيد علي شهدة

أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ- كلية التربية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د عادل السيد سرايا
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د هدى مصطفى محمد
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر

أ.د حنان صبحي عبيد
لندن للبحوث والاستشارات الاجتماعية- بريطانيا

أ.د.م خالد محمد الفضالة
أستاذ أصول التربية المساعد- كلية التربية الأساسية-الكويت

أ.د.م ربيع عبدالرؤوف عامر
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية التربية- جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية

أ.د.م أسامة محمد سالم
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد- كلية التربية- جامعة أم القرى- المملكة العربية السعودية

د. عروب أحمد القطان
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

د. هديل يوسف الشطي
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د سامية إبريعم
أستاذ علم النفس- كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية- جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي- الجزائر

أ.د عاصم شحادة علي
أستاذ اللسانيات التطبيقية- الجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا

أ.د مسعودي طاهر
أستاذ علم النفس- جامعة زيان عاشور الجلفة- الجزائر

أ.د عادل إسماعيل العلوي
أستاذ الإدارة- جامعة البحرين- مملكة البحرين

أ.د.م الأميرة محمد عيسى
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد- كلية التربية- جامعة الطائف- المملكة العربية السعودية

د. منى زايد عويس
مدرس الصحة النفسة- كلية التربية النوعية- جامعة القاهرة- مصر

د. جمال بلبكاي
المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي- سكيكدة- الجزائر

الهيئة الاستشارية للمجلة

أ.د جاسم يوسف الكندري
أستاذ أصول التربية ونائب مدير جامعة الكويت

أ.د فريح عويد العنزي
أستاذ علم النفس وعميد كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د محمد عبود الحراحشة
أستاذ القيادة التربوية وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن

أ.د تيسير الخوالدة
أستاذ أصول التربية وعميد الدراسات العليا سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن

أ.د راشد علي السهل
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د عبدالرحمن أحمد الأحمد
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية التربية سابقاً- جامعة الكويت

أ.د حسن سوادي نجيبان
عميد كلية التربية للبنات- جامعة ذي قار- العراق

أ.د أحمد عابد الطنطاوي
أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية سابقاً- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د محمد عرب الموسوي
رئس قسم الجغرافيا- كلية التربية الأساسية- جامعة ميسان- العراق

أ.د صالح أحمد شاكر
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د محسن عبدالرحمن المحسن
أستاذ أصول التربية- كلية التربية- جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية

أ.د مهني محمد إبراهيم غنايم
أستاذ التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم- كلية التربية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د سليمان سالم الحجايا
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د وليد السيد خليفة
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي- كلية التربية- جامعة الأزهر- مصر

أ.د أحمد محمود الثوابيه
أستاذ القياس والتقويم- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سفيان بوعطيط
أستاذ علم النفس- جامعة 20 أوت 1955- سكيكدة- الجزائر

التدقيق اللغوي للمجلة

أ.د.م خالد محمد عواد القضاة- جامعة العلوم الإسلامية- الأردن

أمين المجلة

أ. محمد سعد إبراهيم عوض

التعريف بالمجلة

تصدر مجلة الدراسات والبحوث التربوية عن مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت كل أربعة شهور، وهي مجلة علمية دورية محكمة بإشراف هيئة تحرير وهيئة علمية تضم نخبة من الأساتذة، وتسعى المجلة للإسهام في تطوير المعرفة ونشرها من خلال طرح القضايا المعاصرة في مختلف التخصصات التربوية، والاهتمام بقضايا التجديد والإبداع، ومتابعة ما يستجد في مختلف مجالات التربية؛ وتقوم بعض قواعد المعلومات الدولية بتوثيق أبحاث المجلة لديها، ومنها: Dar Almandumah& Shamaa.

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى دعم الباحثين في مختلف التخصصات التربوية من خلال توفير وعاء جديد للنشر يلبي حاجات الباحثين داخل الكويت وخارجها. ويمكن تحديد أهداف المجلة بشكل تفصيلي في الأهداف الأربعة التالية:

1. المشاركة الفاعلة مع مراكز البحث العلمي لإثراء حركة البحث في المجال التربوي .
2. استنهاض الباحثين المتميزين للإسهام في طرح المعالجات العلمية المتعمقة والمبتكرة للمستجدات والقضايا التربوية.
3. توفير وعاء لنشر الأبحاث العلمية الأصيلة في مختلف التخصصات التربوية .
4. متابعة المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم التربوية.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة الدراسات والبحوث التربوية بنشر الدراسات والبحوث التي لم يسبق نشرها في مختلف التخصصات التربوية، على أن تتصف بالأصالة والجدة، وتتبع المنهجية العلمية، وتراعي أخلاقيات البحث العلمي. كما تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه ذات العلاقة بمختلف التخصصات التربوية، والمراجعات العلمية،

وتقارير البحوث والمراسلات العلمية القصيرة، وتقارير المؤتمرات والمنتديات العلمية، والكتب والمؤلفات المتخصصة في التربية ونقدها وتحليلها.

القواعد العامة لقبول النشر في المجلة

1. تقبل المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية وفقاً للمعايير التالية:

- توافر شروط البحث العلمي المعتمد على الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية في مجالات التربية المختلفة.
- أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:
  - اسم الباحث ودرجته العلمية والجامعة التي ينتمي إليها.
  - البريد الإلكتروني للباحث.
  - ملخص للبحث باللغة العربية والإنجليزية في حدود (150) كلمة.
  - الكلمات المفتاحية بعد الملخص.
- ألّا يزيد عدد صفحات البحث عن (30) صفحة متضمنة الهوامش والمراجع.
- أن تكون الجداول والأشكال مُدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويُراعى ألّا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول حجم الصفحة.
- أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق حسب دليل جمعية علم النفس الأمريكية APA الإصدار السادس، وحسن استخدام المصادر والمراجع، وتثبيت مراجع البحث في نهايته.
- أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو التالي:
  - اللغة العربية: نوع الخط (Sakkal Majalla)، وحجم الخط (14).
  - اللغة الإنجليزية: نوع الخط (Times New Roman)، وحجم الخط (14).
  - تكتب العناوين الرئيسية والفرعية بحجم (16) غامق (Bold).
  - أن تكون المسافة بين الأسطر (1.15) بالنسبة للبحوث باللغة العربية، وتكون المسافة بين الأسطر (1.5) بالنسبة للبحوث باللغة الإنجليزية.
  - تترك مسافة (2.5) لكل من الهامش العلوي والسفلي والجانبين.

2. ألاّ يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى.

3. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في النشر.

4. ترحب المجلة بنشر ما يصلها من ملخصات الرسائل الجامعية التي تمت مناقشتها وإجازتها في مجال التربية، على أن يكون الملخص من إعداد صاحب الرسالة نفسه.

5. بالمجلة باب لنشر موضوعات تهم المجتمع التربوي يكتب فيه أعضاء التحرير.

إجراءات النشر في المجلة

1. ترسل الدراسات والبحوث وجميع المراسلات باسم رئيس تحرير مجلة الدراسات والبحوث التربوية على الإيميل التالي: **submit.jser@gmail.com**

2. يرسل البحث إلكترونياً بخطوط متوافقة مع أجهزة (IBM)، بحيث يظهر في البحث اسم الباحث ولقبه العلمي، ومكان عمله.

3. يُرفق ملخص البحث المراد نشره في حدود (100-150 كلمة) سواء كان البحث باللغة العربية أو الإنجليزية، مع كتابة الكلمات المفتاحية الخاصة بالبحث (Key Words).

4. يرفق مع البحث موجز للسيرة الذاتية للباحث.

5. في حالة قبول البحث مبدئياً يتم عرضه على مُحكّمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث، لإبداء آرائهم حول مدى أصالة البحث وقيمته العلمية، ومدى التزام الباحث بالمنهجية المتعارف عليها، وتحديد مدى صلاحية البحث للنشر في المجلة من عدمها.

6. يُخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه من عدمها خلال شهر من تاريخ استلام البحث.

7. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين تُرسل إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة، على أن يعاد إرسال البحث بعد التعديل إلى المجلة خلال مدة أقصاها شهر.

8. تؤول جميع حقوق النشر للمجلة.

9. لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها.

10. المجلة لا ترد الأبحاث المنشورة إليها سواء كانت منشورة أو غير قابلة للنشر، وللمجلة وإدارتها حق التصرف في ذلك.

عناوين المراسلة

البريد الإلكتروني:

submit.jser@gmail.com

الهاتف:

0096599946900

العنوان:

الكويت- العديلية- شارع أحمد مشاري العدواني

الموقع الإلكتروني:

www.jser-kw.com

المحتويات

الافتتاحية	viii
اضطراب القلق العام والأعراض الاكتئابية وعلاقتهما بخبرة الكوابيس لدى طلاب الجامعة (دراسة سيكومترية ارتباطية)، أ.د أحمد كمال عبد الوهاب البهنساوى؛ د. زيد حسانين زيد عبد الخالق.....	41-1
ركائز التعامل المتزن مع شبكات التواصل الاجتماعي لدى الفتيات الجامعيات في المجتمع الكويتي: دراسة ميدانية تأصيلية، أ.د. لطيفة حسين الكندري.....	81-42
القلق والضغوط والاكتئاب كمتغيرات وسيطة بين الخوف من جائحة كورونا (COVID-19) وجودة الحياة لعينة في المجتمع العربي، أ.د. عبد الناصر السيد عامر.....	130-82
الاحتياجات التدريبية لمعلمي ما قبل الخدمة لامتلاك مهارات الدمج الفعال باستخدام نظرية معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي TPACK في ظل جائحة كورونا، أ.د مبارك الذروة، أ. رشا عبد الوهاب نجار.....	157-131
القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي وأساليب إدارة الصراع في حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين، أ.د. عبد الناصر ذياب الجراح؛ د. هدى سعود الهندال؛ د. صفية طه إبراهيم الزايد.....	210-158
تحديات نظام إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بدولة الكويت في ظل أزمة الإصابة بفيروس كورونا (COVID-19) وما بعدها، د. تهاني صالح العنزي؛ د. صفوت حسن عبد العزيز؛ أ. عدنان جمال؛ أ. ناصر المطيري؛أ. أحمد فارق مسعود؛ أ. آمنة المؤمن؛ أ. هيا الطليحي؛ أ. فاطمة جاسم.....	263-211
الآثار الاجتماعية والاقتصادية لفيروس كوفيد- 19 على عينة من كبار السن الكويتيين، د. أماني السيد عبد الرزاق الطبطبائي.....	300-264
أثر استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة علم الاجتماع على التحصيل الدراسي لدى طلبة قسم التمريض بمدينة المحويت، أ. خالد مطهر حسين العدواني؛ أ. مروة صالح سعيد علوي.....	324-301
أساليبُ التَّفكيرِ وفقاً لنظريّةِ حكومةِ الذَّاتِ العقليّةِ لدى طلبةِ مدرسةِ الملكِ عبدُ اللهِ الثَّانِيّ للتّميّزِ في محافظةِ الطفيلةِ، أ.د محمد أحمد الرفوع؛ أ. وعد عبد الرحيم المعابرة.....	348-325

دور المعلم القائد في إصلاح المنظومة التعليمية بدولة الكويت، د. بدور خالد الصقعبي؛ أ. د جاسم يوسف الكندري.....	373-349
الفضاء السِّيبراني وعلاقته بالأداء الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية والعاطفية لدى طلبة جامعة الطَّفيلة الِّتقنية، أ.د أحمد محمود الثوابية؛ أ. أمل عبد الحميد موسى الفراهيد.....	404-374
The Feasibility of Teaching Life Skills in Intermediate Stage, Dr. Safwat Hassan Abdel Aziz.....	405-427

المقالات

المعلم والعملية التعليمية، د. جمال بلبكاي؛ د. فراحتة دنيا	442-428

الافتتاحية

بسم الله الرحمن الرحيم، عليه نتوكل وبه نستعين، نحمده سبحانه كما ينبغي أن يحمد ونصلي ونسلم على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه والتابعين وبعد،،،

يشهد العالم ثورة معلوماتية كبرى منذ منتصف القرن الماضي بسبب التطور السريع والهائل لتكنولوجيا الإعلام والاتصال، وقاد هذا إلى تغير العديد من المفاهيم والأسس داخل المجتمع، فلم تعد المعدات والآلات الثقيلة ورأس المال الأدوات الرئيسية للنشاط الاقتصادي، إذ حلت محلها المعرفة التي أصبحت المحرك الأساسي للنشاط الاقتصادي والفردي في كل المجتمعات، وقد أدى تزايد قيمة المعرفة في العصر الحالي إلى أن أصبحت هي الطريق نحو مجتمع المعرفة الذي تتنافس الدول في تحقيقه.

وقد جعل ذلك الدول المتقدمة تنفق حوالي (20%) من دخلها القومي في استيعاب المعرفة، ويستحوذ التعليم على نصف هذه النسبة، كذلك تنفق المنظمات الصناعية والتجارية في هذه الدول ما لا يقل عن (5%) من دخلها الإجمالي في التنمية المهنية للعاملين بها، وتنفق ما يتراوح بين (3%-5%) من دخلها الإجمالي في البحث والتنمية.

ويعد البحث العلمي الوسيلة الرئيسية لإيجاد المعرفة وتطويرها وتطبيقها في المجتمع، كما يشكل الركيزة الأساسية للتطور العلمي والتقني والاقتصادي، ويساهم في رقي الأمم وتقدمها، وهو بمثابة خطوة للابتكار والإبداع، ويمثل البحث العلمي إحدى الركائز الأساسية لأي تعليم جامعي متميز، ويعد من أهم المعايير التي تعتمدها الجهات العلمية في تصنيف وترتيب الجامعات سواء على المستوي المحلي أو القومي أو العالمي؛ ويقاس التقدم العلمي لبلد من البلدان بمدى الناتج البحثي والعلمي مقارنةً بالدول الأخرى.

ويسر مجلة الدراسات والبحوث التربوية أن تقدم لقرائها هذا العدد، وتتقدم أسرة المجلة بالشكر إلى جميع الباحثين الذين ساهموا بأبحاثهم في هذا العدد، وتجدد دعوتها لجميع الباحثين للالتفاف حول هذا المنبر الأكاديمي بمساهماتهم العلمية. وندعو الله عز وجل السداد والتوفيق.

رئيس التحرير

أ.د/ محسن حمود الصالحي

تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية، والآراء والأفكار الواردة في الأبحاث المنشورة لا تلزم إلا أصحابها

جميع الحقوق محفوظة لمجلة الدراسات والبحوث التربوية © 2020

القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي وأساليب إدارة الصراع في حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين

The Predictive Ability of Emotional Intelligence and Conflict Management Strategies of Social Problem Solving Among Gifted Students

أ.د. عبد الناصر ذياب الجراح
أستاذ علم نفس التعلُم والتعليم- جامعة الخليج العربي- البحرين

د. هدى سعود الهندال
أستاذ تربية الموهوبين المشارك- جامعة الخليج العربي- البحرين

د. صفية طه إبراهيم الزايد- دكتوراه في تربية الموهوبين- جامعة الخليج العربي- البحرين

الملخص: استهدف البحث التعرف على أثر متغيرات (النوع، الصف الدراسي، والتخصص) على مستوى الذكاء الانفعالي وأساليب إدارة الصراع وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين في دولة الكويت، والكشف عن القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي وأساليب إدارة الصراع في حل المشكلات الاجتماعية. واستخدم البحث المنهج الارتباطي التنبؤي، وتكونت العينة من (116) طالباً وطالبة من الموهوبين في المرحلة الثانوية، واشتملت الأدوات على مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس إدارة الصراع، ومقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وتم التأكد من صدقها وثباتها. وبعد تطبيق الأدوات ومعالجة البيانات بالأساليب الإحصائية المناسبة ببرنامج (SPSS). أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث في الكفاءة الشخصية والاجتماعية وكفاءة المزاج العام تعزى لمتغير النوع ولا توجد فروق حول الأبعاد الأخرى والذكاء الانفعالي ككل، وتوجد فروق حول كفاءة إدارة الضغوط وكفاءة المزاج العام تعزى لمتغير الصف ولا توجد فروق حول الأبعاد الأخرى والذكاء الانفعالي ككل، وتوجد فروق حول الكفاءة التكيفية وكفاءة المزاج العام تعزى لمتغير التخصص ولا توجد فروق حول الأبعاد الأخرى والذكاء الانفعالي ككل. وفيما يتعلق بالفروق حول أساليب إدارة الصراع أشارت النتائج إلى وجود فروق حول التجنب تعزى لمتغير النوع ولا توجد فروق حول الأبعاد الأخرى، وتوجد فروق حول المنافسة والتجنب تعزى لمتغير الصف ولا توجد فروق حول الأبعاد الأخرى، وتوجد فروق حول المنافسة والتعاون تعزى لمتغير التخصص ولا توجد فروق حول الأبعاد الأخرى. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في حل المشكلات الاجتماعية تعزى لمتغيرات (النوع والصف الدراسي والتخصص)، ووجود علاقة ارتباطة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين، وأنه يمكن التنبؤ من خلال الذكاء الانفعالي وأساليب إدارة الصراع بحل المشكلات الاجتماعية.

الكلمات الدالة: الذكاء الانفعالي، إدارة الصراع، المشكلات الاجتماعية، الموهوبين.

Abstract: The main concern of this study is to identify the effect of the variables of (gender, class, and specialization) on emotional intelligence, methods of conflict management and solving social problems among gifted students in Kuwait, and to reveal the predictive power of emotional intelligence and methods of conflict management in solving social problems. The study adopted the predictive relational approach. The sample consisted of (116) male and female gifted students in high school, and the tools included the emotional intelligence scale, the conflict management scale, and the ability to solve social problems scale, and their validity and reliability were verified. After applying the tools and processing the

data with appropriate statistical methods in the (SPSS) program..The results showed that there are statistically significant differences regarding personal and social competence and general mood competence due to the variable of gender, and there are no differences regarding the other dimensions and emotional intelligence as a whole. There are differences concerning the efficiency of stress management and the efficiency of general mood due to the variable of class, and there are no differences regarding the other dimensions and emotional intelligence as a whole, and there are differences concerning the adaptive efficiency and the efficiency of general mood due to the variable of specialization and there are no differences regarding the other dimensions and emotional intelligence as a whole. Regarding the differences on conflict management methods, the results indicated that there are differences about avoidance attributed to the variable of gender, and there are no differences concerning the other dimensions, and there are differences concerning competition and avoidance due to the variable of class and there are no differences regarding other dimensions, and there are differences regarding competition and cooperation attributed to the variable of specialization and there are no differences on other dimensions. The results showed that there are statistically significant differences about solving social problems due to the variables of (gender, class, and specialization), and There is a positive statistically significant correlation between emotional intelligence and solving social problems among gifted students. The results showed that there are predictive ability of emotional intelligence and conflict management techniques with solving social problems.

Key words: emotional intelligence, conflict management, social problems, gifted students.

مقدمة:

مع تزايد الصراع الدولي في العلم والمعرفة أصبح الموهوبون في جميع المؤسسات التربوية محط أنظار ومعقد آمال، وبؤرة الاهتمام من الدول عامة والمتقدمة خاصة، فهم الفئة الأولى بالرعاية، والأجدر بالاهتمام، إذ يستطيع الموهوب أن يعطي للبشرية عامة ولأمته خاصة ما لا تستطيع أجيال أن تقدمه لها.

ويرى المتخصصون في التربية أن المجتمع في حاجة ماسة إلى رعاية الموهوبين لأنهم سيصبحون قادة المستقبل، فإذا لم تهتم المجتمعات برعاية هذه العقول وتهيئ لها المناخ الملائم، وتنمى مهاراتهم وقدراتهم فإن الخسارة ستلحق المجتمع وتضيع فرص ارتقاء الأمة في الأجيال القادمة، ويمكن القول أن تربية الموهوبين ليست لأجل أنفسهم، بل من أجل الارتقاء بالمجتمع ومن أجل الأجيال اللاحقة (الطيب والمعلول، 2016: 57-58). ويمثل الموهوبون أعلى مستويات الطاقة البشرية التي يحتاج إليها المجتمع لمواجهة تحديات الحياة المتشابكة، مما يلقي العبء الأكبر على التربويين لاكتشاف الموهوبين وتنمية مهاراتهم وتطوير قدراتهم لمواجهة متغيرات العصر الحالي (أحمد، 2002: 290).

ويمتلك الأفراد الموهوبون القدرة الذهنية العالية، والخيال الخلاق، والتطلع إلى المستقبل بتفاؤل والاهتمام بالبحث، والإثارة والحساسية والبصيرة، وبعد الرؤية، والنصيحة والميل الاجتماعي، والميل للقيادة، والتنوع في الاهتمامات والقدرات والاستخدام الأمثل للتكنولوجيا الحديثة، والفهم الواسع لها (العزة، 2002: 18). ويتميز الطلاب الموهوبون بالقدرة على الضبط والتحكم الذاتي، والحساسية الشديدة لما يدور في محيطهم الأسري والمدرسي والاجتماعي بشكل

عام وما يتعلق بالمثل العليا وقضايا الحق والعدالة والأخلاق، والثبات أمام المشكلات التي تواجههم، وامتلاك إرادة قوية، وعدم الإحباط بسهولة، والقدرة على الصبر والتسامح (القذافي، 2011: 180).

كما يتميز الطلاب الموهوبون بسرعة التعلم والحفظ، والقدرة على التعلم مبكراً وهم في مرحلة ما قبل المدرسة، وزيادة الثروة اللغوية، والقدرة على إدراك العلاقات بين الأشياء سواء أكانت الظاهرة أم المستترة، والغزارة الفكرية، وسعة الخيال، واستخدام الأساليب الإبداعية في المشكلات التي تواجههم، والمرونة في التفكير، والقدرة على القيام بمهام عدة في وقت واحد، والميل إلى تجربة الأشياء الجديدة والغامضة، والتكيف في المواقف التي تظهر تميزه واختلافه، بالإضافة إلى الاستقلالية والاعتماد على النفس، والقدرة على التفكير بطرق جديدة، والاهتمام بالمسائل العقلية والعلمية، وبطبيعة الإنسان وعالمه، والاهتمام بالمستقبل، والقدرة على الاستنتاج والاستقراء والتعميم وصياغة المفاهيم والتجريد، والقدرة على التخطيط والتنظيم والاستبصار (كمال، 2007: 112).

ويتبين مما سبق أن الطلبة الموهوبين لديهم اهتمام بالمسائل العقلية والعلمية، والقدرة على الاستنتاج والاستقراء، والقدرة على التخطيط والتنظيم والاستبصار، ومن ثم حل المشكلات، ووفقاً لنموذج كلارك (Clark, 2007: 44) لخصائص الموهوبين، يتسم الموهوبين بقدرة معرفية وانفعالية متقدمة لتصور وحل المشكلات الاجتماعية.

ويعد حل المشكلات الاجتماعية من العمليات العقلية العليا التي يتحدد على أساسها نجاح الفرد وكفاءته في التعامل مع مواقف الحياة اليومية، فبينما تحتاج بعض المشكلات إلى نشاط عقلي بسيط، فإن بعض المشكلات الأخرى تحتاج إلى عمليات عقلية غاية في الدقة والتعقيد، فحل المشكلات البسيطة ربما يعتمد على استرجاع المعلومات الصحيحة من الذاكرة طويلة المدى، بينما تتطلب المشكلات الأكثر تعقيداً استراتيجيات للحل تكون أكثر تعقيداً أو تشعباً (الزيات، 2001: 112). ومن ثم يعد نشاط حل المشكلات العامة أو الاجتماعية من أهم الأنشطة المعرفية المركزية في حياتنا اليومية، مما يجعل القدرة على حل المشكلات الاجتماعية مؤشراً على التنبؤ بالتوافق النفسي والاجتماعي (Jonassen, 2003: 57). ويتطلب حل المشكلات الاجتماعية عدداً من المهارات المعرفية، منها: مهارات الاستدلال، التفكير الناقد، الإبداع، التحليل، التركيب، الذاكرة، السرعة في الأداء، والدقة (Antonietti et al., 2000: 8).

وقد أشارت دراسات عديدة إلى وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية مثل دراسة باستيان وآخرون (Bastian et al., 2005) ودراسة زمزمي (2011) ودراسة السيد (2012)، وتوصلت دراسة عيسى وآخرون (2012) إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني ومهارات حل المشكلات؛ ومن ثم يلعب الذكاء الانفعالي دوراً في حل المشكلات الاجتماعية. ويلعب الذّكاء الانفعالي دوراً مهمّاً في العلاقات الشّخصيّة والتّواصل الاجتماعيّ والاندماج العاطفيّ مع الآخرين في جميع مناحي الحياة، وله دور مهمٌّ في

حياة كلّ فرد الأمر الذي يدعو إلى ضرورة الاهتمام به والبحث فيه وتوفير الإمكانات المناسبة من أجل التعرف السليم والفهم المناسب للذكاء الانفعالي في مدارسنا، خاصة المدارس الثانوية، وتعد مرحلة المراهقة فترة عمرية لها أهميتها وهي من أخطر المراحل العمرية حيث تتأثر بشكل أو بأخر بالإطار الفكري والثقافي السائد والذي يضفي عليها إما غموضاً أو وضوحاً في الفهم لطبيعتها وما يمكن أن يعتري الفرد فيها من التحولات المختلفة (طه، 2012: 284).

وبالإضافة إلى الدور الذي يلعبه الذكاء الانفعالي في حل المشكلات، تسهم أساليب إدارة الصراع في حل بعض المشكلات التي يواجهها الفرد في حياته، خاصة التي تكون من خلال المرحلة الأخطر من حياة الفرد وهي فترة المراهقة، والصراع ظاهرة سيكولوجية طبيعية موجودة في حياة الأفراد والجماعات والمنظمات، ومن الطبيعي عند اجتماع الناس معاً أنه لا يمكن منع الصراعات وبالتالي يصبح الهدف هو إدارة الصراع بشكل بناء (جاينس، 2001: 66).

وأشار العميان (2013) إلى أن إدارة الصراع لا تعني حله، فحل الصراع يتطلب التقليل من الصراع وإزالته، بينما إدارة الصراع تتطلب بدءً تشخيص الصراع بهدف تحديد حجمه ليتم على ضوء ذلك عملية التدخل فيه، بإيجاده إن كان منعدما، وزيادته إن كان أقل من الحجم المناسب، وتقليله إن كان أكثر من اللازم. وهناك العديد من أساليب/ استراتيجيات إدارة الصراع منها: المنافسة، التعاون، التسوية، الانسحاب، والتجنب. ويرى بوياتيتريس وآخرون (Bouyattzis et al., 2000: 345) أن مهارة إدارة الصراع تعد إحدى المهارات الاجتماعية وهذا يؤكد على أن هناك علاقة بين إدارة الصراع والذكاء الانفعالي باعتباره يضم الكثير من المهارات الاجتماعية. وأشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وأساليب إدارة الصراع مثل دراسة كلٍ من: (Afzalur & Clements, 2002; Andrea, 2010; Ka Wai & Miss, 2002).

مشكلة البحث:

الطلبة في مرحلة المراهقة يحدث لديهم تغيرات فسيولوجية وجسمية وانفعالية يتزامن معها وقوعهم في العديد من المشكلات الاجتماعية مع محيطهم الخارجي، والمدرسة هي جزء من ذلك المحيط، وهي لا تضع الطالب في مواجهة مع مواقف ومشكلات اجتماعية يمكن عزو جزء كبير منها إلى ضعف قدرتهم على التعامل مع مجريات حياتهم ذات الطابع الوجداني وعجزهم أحياناً عن إدارة انفعالاتهم الذاتية والتعامل مع انفعالات الآخرين الأمر الذي يستدعي توجيههم نحو استخدام ذكائهم الانفعالي لمساعدتهم في إدارة الصراع وتجاوز المشكلات الاجتماعية التي يتعرضون لها في هذه المرحلة وكذلك في المراحل العمرية الأخرى لأن المشكلات مستمرة باستمرار الحياة. وكذلك عدم وجود اتساق في نتائج الدراسات حول علاقة الذكاء الانفعالي بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية، وبالرغم من وجود دراسات أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والقدرة على حل المشكلات مثل دراسة (Bastion, 2005)

ودراسة زمزمي (2011) ودراسة قدوري ولحسن (2016) إلا أن هناك دراسات أشارت إلى عدم وجود علاقة دالة بين الذكاء الانفعالي والقدرة على حل المشكلات مثل دراسة (Paul – Eduard & Reshmi, 2006).

ويحاول البحث الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي: ما القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي وأساليب إدارة الصراع في حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين؟

وتتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

1- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين وفقاً لمتغيرات (النوع، الصف الدراسي، التخصص)؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين وفقاً لمتغيرات (النوع، الصف الدراسي، التخصص)؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى أساليب إدارة الصراع لدى الطلبة الموهوبين وفقاً لمتغيرات (النوع، الصف الدراسي، التخصص)؟

4- هل يمكن التنبؤ بمستوى حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين من خلال ذكائهم الانفعالي؟

5- هل يمكن التنبؤ بمستوى حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين من خلال أساليب إدارة الصراع؟

أهداف البحث:

سعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تعرف الفروق في مستوى حل المشكلات والذكاء الانفعالي وأساليب إدارة الصراع لدى الطلبة الموهوبين وفقاً لمتغيرات (النوع، الصف الدراسي، التخصص).
2. تعرف القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي وأساليب إدارة الصراع بحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين.

أهمية البحث:

1. ترجع أهمية البحث النظرية إلى استهدافها لفئة مهمة جداً وهي فئة الموهوبين في المدارس الثانوية، الذين تكثر الصراعات فيما بينهم لعدم التكافؤ بين القدرات الانفعالية والاجتماعية للطالب الموهوب وقدراته المعرفية والعقلية، وبسبب اختلاف رغباتهم، ودوافعهم وحاجاتهم وأهدافهم.

2. يمثل هذا البحث محاولة جادة لتعرف الذكاء الانفعالي وأساليب إدارة الصراع وعلاقته بحل المشكلات الاجتماعية للطلبة الموهوبين، مما قد يسهم في فهم هذه المشكلات وعلاجها ويساعدهم على التوافق النفسي والانفعالي والاجتماعي.

3. تعود الأهمية التطبيقية لهذا البحث إلى إمكانية الاستفادة منها مستقبلاً في بناء برامج إرشادية حول الذكاء الانفعالي وأساليب إدارة الصراع في حل المشكلات الاجتماعية، كما أن زيادة الفعاليات التي تقوم على التفاعل الاجتماعي قد تكسب الطلبة الخبرة في كيفية التصرف في المواقف الاجتماعية مما يؤدي إلى نمو الذكاء الانفعالي لديهم ويزيد من قدرتهم على إدارة الصراعات وحل المشكلات الاجتماعية بالأساليب المناسبة.

4. قد تسهم نتائج البحث الحالي في تزويد الباحثين بالمزيد من المعلومات عن الذكاء الانفعالي وأساليب إدارة الصراع وإسهاماتهما في المجال المعرفي.

5. لفت انتباه القائمين على بناء المناهج والبرامج الدراسية إلى أهمية تبني مهارات الذكاء الانفعالي في المناهج الدراسية، والتي قد تساعد الطلاب على تطوير أساليبهم في إدارة الصراع وتطوير مهاراتهم في حل المشكلات من أجل تحقيق النجاح في الأداء الأكاديمي والاجتماعي.

مصطلحات البحث:

- **الذكاء الانفعالي:** عرفه بار – أون (Bar- On, 1997) أنه "تنظيم من المهارات والكفايات الشخصية والوجدانية والاجتماعية التي تؤثر على قدرة الفرد في التعامل بنجاح مع متطلبات البيئة والضغوط التي تواجهه (اليامي والقضاة، 2017: 8).

- **أساليب إدارة الصراع:** تعرف أنها "فن تصميم إستراتيجية ملائمة لتسوية النزاع وحل الصراع" (Francis, 2010: 11). وتعرف أنها "الحالة التي يتم فيها تشخيص الصراع والتدخل فيه على المستوى الفردي داخل الفرد نفسه أو بينه وبين الآخرين، أو على المستوى الجماعي داخل الجماعة نفسها، أو بينها وبين جماعات أخرى" (الجراح وعاصلة، 2016: 1918).

- **حل المشكلات الاجتماعية:** هي عملية تفكير تتطلب جهداً عقلياً يمارسه الفرد عند مواجهة موقف غير مألوف، وليس له حل مسبق، بحيث يوظف الفرد خبرته السابقة، ومعرفته الحالية وصولاً للحل (العتوم وآخرون، 2014).

- **الموهوبون:** هم الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية في اختبارات الذكاء، أو اختبارات قدرات التفكير الابتكاري أو تفوق في قدرات خاصة مثل: القدرات الرياضية أو الموسيقية أو اللغوية أو الفنية أو أي قدرة أخرى (معوض، 2002: 15). ويعرف مجلس التربية الأمريكي الموهوبين أنهم الذين يتم تحديدهم والتعرف عليهم من قبل أشخاص

مهنيون مؤهلون والذين لديهم قدرات عالية والقادرين على القيام بأداء عالي ويحتاجون إلى برامج تربوية مختلفة وخدمات إضافة إلى البرامج التربوية العادية التي تقدم لهم في المدرسة وذلك من أجل تحقيق مساهماتهم لأنفسهم والمجتمع (كلارك، 2013: 27).

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** تناولت الذكاء الانفعالي وأساليب إدارة الصراع وقدرتهما في التنبؤ بحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين من خلال استخدام مقياس الذكاء الانفعالي لبار أون (Bar-on) ومقياس إدارة الصراع لتوماس كيلمان (Thomas-Kilmann)، ومقياس حل المشكلات الاجتماعية (إعداد الشبول، 2017) وما تتمتع به من مؤشرات صدق وثبات.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت على عينة من الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بدولة الكويت.
- **الحدود المكانية:** اشتملت المناطق التعليمية الست (العاصمة- حولي- الأحمدي- مبارك الكبير- الفروانية- الجهراء) في دولة الكويت.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام 2020/ 2021.

الخلفية النظرية للبحث:

أولاً: الذكاء الانفعالي:

حظي مفهوم الذّكاء الانفعالي في العقدين الأخيرين من القرن الماضي باهتمام الكثير من الباحثين في علم النّفس التّربوي حتّى بات من أكثر الموضوعات دراسة وبحثاً، نظراً لأهمّيّته ودوره الفعّال في حياة الفرد وصلته الوثيقة بتفكيره وذكائه ومساهماته الواضحة في نجاحه وقدرته على التّكيّف في المواقف الحياتيّة التي يتفاعل فيها مع أفراد مجتمعه. وقد أشارت الدّراسات إلى أنّ الذّكاء العام وحده لا يضمن نجاح الفرد وتفوّقه، وإنّما يحتاج إلى الذّكاء الانفعالي الذي يعدّ مفتاح النّجاح في المجالات العلميّة والعمليّة (Vincent, 2003).

مفهوم الذكاء الانفعالي:

يمكن تناول مفهوم الذكاء الانفعالي من خلال التالي:

1- الذكاء الانفعالي باعتباره قدرات عقلية يمتلكها الفرد:

يعرف الذكاء الانفعالي أنه "نوع من الذكاء الاجتماعي يشتمل على تحفيز مشاعرنا وانفعالاتنا، ومشاعر وانفعالات الآخرين والتمييز بينها، واستخدام هذه المعلومات الإرشادية وتوجيه التفكير والسلوك (Mayer & Salovey,

433 :1993). ويعرفه عبد الغفار (2003: 138) بأنه "قدرة الفرد على تعرف عواطفه وفهم معانيها وعلاقاتها والوعي لها وتنظيمها في منظومة ذاتية التفاعل مع العقل لتحقيق وتنمية أهدافه الذاتية والعاطفية".

كما يعرف على أنه القدرة على ابتكار حاجات إيجابية في العلاقات مع الآخرين ومع نفسك وذلك يتضمن هذه المخرجات الإيجابية مثل الفرح والتفاؤل والنجاح في العمل والمدرسة والحياة" (سنغ، 2003: 46). وهو "قدرة الإنسان على التعامل مع عواطفه بحيث يحقق أكبر قدر ممكن من السعادة النفسية له ولمن حوله (جلال، 2008: 76). وهو أيضاً "قدرة التعرف على شعورنا الشخصي وشعور الآخرين، وذلك لتحفيز أنفسنا وإدارة عاطفتنا بشكل سليم في علاقتنا مع الآخرين" عبد الغني، 2011: 13).

2- الذكاء الانفعالي باعتباره مجموعة من المهارات يمكن تنميتها:

يعرف جولمان (Goleman, 1996) الذكاء الانفعالي أنه "مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح المهني وفي شؤون الحياة الأخرى" (معمرية، 2009: 24). ويعرف أيضاً أنه "مجموعة منظمة من المهارات والكفاءات غير المعرفية في الجوانب الشخصية والانفعالية والاجتماعية، والتي تؤثر في قدرة الفرد على مواجهة المطالب والضغوط البيئية وهو عامل مهم لتحديد قدرة الفرد على النجاح في الحياة" (جابر، 2008: 11).

كما يعرف بأنه "مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي تهدف إلى زيادة تحكم الفرد في عواطفه وانفعالاته من خلال فهمه لنفسه ولعملياته الانفعالية وفهم الآخرين مما يسهم في تحقيق النجاح للفرد في مجالات الحياة المختلفة والتي من أهمها النجاح في المجال الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية والعاطفية، وتحقيق الرضا المهني والوظيفي" (أبو زيتون، 2014: 26).

3- الذكاء الانفعالي باعتباره مزيجاً من القدرة العقلية والمهارة الذاتية والاجتماعية:

يعرف بار – أون (Bar– On, 2000) الذكاء الانفعالي أنه "القدرة على توليد المشاعر التي تيسر وتساعد في عمليات التفكير لدى الفرد، وحتى يستطيع فهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية وتنظيمها لكي تساعده على النمو الانفعالي والعقلي" (طه، 2012: 279). ويعرف عثمان وعبد السميع (2001: 37) الذكاء الانفعالي أنه "القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة. ويتبنى البحث الحالي تعريف بار – أون (Bar– On, 2000) للذكاء الانفعالي بأنه القدرة على توليد المشاعر التي تيسر وتساعد في عمليات التفكير لدى الفرد، وحتى يستطيع فهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية وتنظيمها لكي تساعده على النمو الانفعالي والعقلي.

أهمية الذكاء الانفعالي:

يشير كل من بوباتيزين وآخرون (Boyatzis et al., 2000: 345) وباحبشو (Bagshow, 2000: 62) ومايورس (Maurice, 2004: 40) وعلي (2005: 7) وموسى (2011: 2) وطه (2012: 280) إلى أهمية الذكاء الانفعالي كالتالي:

1. يشتمل الذكاء الانفعالي على مجموعة من السمات المزاجية والاجتماعية التي تؤثر على تنوع المحتوى الانفعالي للأشخاص من حيث قدرتهم على مواجهة وفهم المشكلات.
2. يعمل الذكاء الانفعالي على تفعيل العملية – التعليمية ومساعدة المعلمين والطلبة على تحقيق ما ينشدونه من الإنجاز الأكاديمي والإبداع المدرسي.
3. يعد الذكاء الانفعالي سيلاً وافياً من الاضطرابات العاصفة التي تصيب الإنسان بتوتراتها في أمنه واستقراره النفسي.
4. يلعب الذكاء الانفعالي دوراً مهماً في العلاقات الشخصية والتواصل الاجتماعي والاندماج العاطفي مع الآخرين في جميع مناحي الحياة.
5. يعمل الذكاء الانفعالي على تنمية الشعور الجماعي بالأهداف والغايات والتوجه نحو تحقيقها لدى الطلاب.
6. يشكل الذكاء الانفعالي استعداداً جوهرياً يعمل على تفعيل قدرات ومهارات الشخص ويزيد من إيجابيتها.
7. ضعف مهارات الذكاء الانفعالي يعوق أداء الفعل جزئياً أو كلياً لعدم القدرة على فهم الانفعالات كالخوف والقلق والغضب والتحكم بها.
8. الأفراد الأكثر ذكاءً انفعالياً أفضل في جانب الصحة النفسية والبدنية واكثر اهتماماً بمظهرهم الخارجي وأكثر تفوقاً من الناحية الأكاديمية.
9. الذكاء الانفعالي عنصر مهم جداً للنجاح في كافة مجالات الحياة.
10. الذكاء الانفعالي يجعل الفرد قادراً على بذل أقصى جهد لديه كما يجعله أكبر المشاركين في مجتمعه.
11. الأفراد الأكثر ذكاءً انفعالياً أكثر قدرة على التوافق الاجتماعي والمخالطة الاجتماعية.
12. مهارات الذكاء الانفعالي تشكل الأساس الأول في تحقيق التوافق النفسي والسيطرة على التوتر والانفعالات السلبية.
13. الذكاء الانفعالي يعد عاملاً أساسياً مهماً في نجاح الفرد وتفوقه وخاصة في ظل ما تفرضه آليات التقدم العلمي وتكنولوجيا العصر من تحديات لمواكبة الحضارة الحديثة ومسايرة متطلبات العصر.
14. الذكاء الانفعالي ينشئ جو المشاركة الفعالة للطلبة ويشجع على التنافس والتجديد والابتكار واندماج الطلاب مع أقرانهم.
15. يعمل الذكاء الانفعالي على الحفاظ على الإثارة والحماس والثقة والتفاؤل والتعاون بين الطلبة في المدارس.

16. يعمل الذكاء الانفعالي على تحسين قدرة الفرد على التعرف على مواطن قوة وضعف الشخصية وتنمية التقدير الذاتي الجيد.
17. يعمل الذكاء الانفعالي على إظهار المرونة وتحمل مسؤولية الأفعال الشخصية وإيجاد المبادرة والمثابرة حتى النجاح.

نماذج وأبعاد الذكاء الانفعالي:

تعددت مداخل دراسة الذكاء الانفعالي والتي يمكن تصنيفها في اتجاهين مختلفين تتبنى كل منها منهجية ووجهة نظر مختلفة للذكاء الانفعالي وهي: نماذج القدرة، والنماذج المختلطة، وهي على النحو التالي:

1- نموذج القدرة للذكاء الانفعالي:

قام مايروسالوفي (Mayer & Salovey, 1990) بتقديم نموذج للذكاء الانفعالي في كتابيهما (الخيال، المعرفة، الشخصية) وصنف سالوفي Salovey أنواع الذكاء الشخصي التي قدمها جاردنر في تحديده الأساسي للذكاء الانفعالي في خمسة أبعاد أساسية هي:

1. أن يعرف كل إنسان عواطفه.
2. إدراك العواطف.
3. تحفيز النفس.
4. التعرف على عواطف الآخرين.
5. توجيه العلاقات الإنسانية (جولمان، 2000: 67-69؛ Leonard & Kevin, 2008: 6).

ثم حدد سالوفي وآخرون (Salovey et al., 2000) المكونات الآتية للذكاء الانفعالي التي صنفت في أربعة أبعاد هي:

1. القدرة على إدراك الانفعالات بدقة، وتقييمها، والتعبير عنها.
2. القدرة على توليد المشاعر، أو الوصول إليها عندما تيسر عملية التفكير.
3. القدرة على فهم الانفعال والمعرفة الوجدانية.
4. القدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الوجداني والعقلي (الكيكي، 2010: 8).

وهذا النموذج يفسر لنا أن القدرات الفرعية للذكاء الانفعالي مرتبة تطورياً من الأدنى مرتبة إلى الأعلى مرتبة، وكذلك محتوياتها، فالترتيب يعكس مراحل النمو الوجداني للشخص، كما أن الأشخاص الأكثر ذكاء وجدانياً يمرون بصورة أسرع في تلك المراحل ويرتقون إلى المستوى الأعلى منها، حيث إن التعقيد في المهارة الانفعالية تبدأ بالقدرات الأولى إلى القدرة الرابعة (الحجري، 2013: 29).

2- النموذج المختلط للذكاء الانفعالي:

يرى هذا النموذج أن الذكاء الانفعالي مفهوم متشعب يشمل كل من القدرات العقلية وسمات الشخصية، علاوة على العوامل التي تؤدي إلى الدافعية والتفاؤل، ليصبح مفهوماً أكثر شمولاً من الذكاء الانفعالي وفقاً لنموذج القدرة العقلية للذكاء العاطفي، وقد بينت العديد من الدراسات ارتباط هذا النموذج بمقياس الشخصية بشكل كبير وهذ الخلط مع مقياس الشخصية كان السبب وراء تحفظ بعض الباحثين أمثال (Salovey& Mayer, 1997) و (George, 2000) في تقبلهم كمفهوم جديد للذكاء واعتبروه إعادة صياغة مفهوم قديم هو الشخصية أو الدافعية ولكن وضع في قالب جديد أكثر جاذبية اجتماعية (الخليل، 2005: 98).

3- نموذج بار – أون Bar – On:

يمثل بار أون (Bar On) الاتجاه الذي يرى أن الذكاء الانفعالي خليط أو مجموعة من المهارات والسمات والقدرات الاجتماعية والشخصية والعاطفية (غير المعرفية) التي تؤثر في قدرة الفرد الإجمالية على التوافق بفاعلية مع الضغوط والمتطلبات البيئية، وطور في ضوء نموذجه قائمة نسبة الذكاء الانفعالي التي تعتمد على أسلوب التقرير الذاتي في مقياس الذكاء الانفعالي، وربما كان مقياسه من أكثر المقاييس استخداماً في الدراسات الأجنبية والعربية، ويتفق "بار – أون" مع "جولمان" في أن الذكاء الانفعالي عامل مهم في تحديد قدرة الفرد على النجاح في حياته العلمية بالإضافة إلى تأثيره على الرفاهية العامة للفرد (بن غربال، 2015: 73).

ويتضمن نموذج "بار – أون" للذكاء الانفعالي خمسة محاور رئيسية هي (Bar – On et al., 2000: 118):

أ- **بعد الكفاءة الاجتماعية:** يتمثل في الدراية بمشاعر الآخرين وفهمها، وتقييمها، وتدعيم العلاقات الاجتماعية والحفاظ عليها، والتعاطف، والمسؤولية الاجتماعية.

ب- **بعد الكفاءة الشخصية:** تتمثل في إمكانية دراية الفرد وفهمه لنفسه، ومشاعره، والتعبير عن مشاعره وأفكاره، وتحقيق الذات، والاستقلالية والوعي بالذات ومعالجة الانفعالات.

ج- **بعد التكيف:** يتمثل في مرونة الفرد وحل مشكلاته والقدرة على مواءمة مشاعر الفرد مع الآخرين، وتقييم حجم المواقف الحالية بدقة.

د- **بعد إدارة الضغوط:** تتمثل في قدرة الفرد على السيطرة على الانفعالات وتحمل الضغوط.

هـ- **بعد المزاج العام:** يتمثل في تفاؤل الفرد وسعادته ونظرته الإيجابية للأمور في الحياة والشعور بالمشاعر الموجبة والتعبير عنها.

ومن الانتقادات التي وجهت إلى نموذج Bar–On، هي اتساع نظريته لتشمل خصائص أخرى غير قدرات الذكاء الانفعالي مما يؤدي إلى وجود خلط فيما يجرى قياسه، فيشير ماير (Mayer, 2006) عند وصف هذا النموذج كأحد النماذج المختلطة إلى أنه يقيس خصائص لا تتعلق بالعاطفة أو الذكاء، كما أنه لا توجد قدرة معينة في هذا

النموذج تمثل الذكاء الانفعالي بشكل محدد، ويفتقر مقياس EQ- 1 إلى صدق المحتوى بسبب الفشل الظاهر في التركيز على منطق استخدام الذكاء في توجيه العواطف أو التركيز على استخدام العواطف لتعزيز التفكير، بالإضافة إلى اعتماد مقياس EQ-1على التقدير الذاتي، حيث يفتقر هذا الأسلوب إلى متطلبات الدقة والموضوعية في تقرير الأفراد لقدراتهم الذاتية (Bennett, 2009: 15).

4- نموذج جولمان (Goleman, 1995):

حدد جولمان (Goleman, 1995) مكونات الذكاء الانفعالي في خمسة أبعاد هي:

أ- **الوعي بالذات:** وهو أساس الثقة بالنفس فالفرد بحاجة إلى أن يعرف أوجه القوة والضعف لديه ويتخذ من هذه المعرفة أساساً لقراراته.

ب- **معالجة الجوانب الانفعالية:** وهو أن يعرف الفرد كيف يعالج ويتعامل مع المشاعر التي تؤذيه وتزعجه وهذه المعالجة هي أساس الذكاء الانفعالي.

ج- **التعاطف العقلي (التفهم):** يعني قراءة مشاعر الآخرين في صوتهم أو تعبيرات وجههم وليس بالضرورة مما يقولون ، وأن معرفة مشاعر الغير قدرة إنسانية أساسية، وهو الذي يكبح قسوة الإنسان وهو ما يحافظ على تحضر الإنسان.

د- **الدافعية:** يعد التقدم والسعي نحو الدوافع البعد الرابع للذكاء الانفعالي، ومن خلاله تكون لدى الفرد القدرة على معرفة خطواته خطوة خطوة نحو تحقيق أهدافه وتكون لديه المثابرة والحماس وصولاً لتحقيق النجاح.

هـ- **المهارات الاجتماعية:** إن من المهارات الأساسية في الحياة والتي يجب على الأفراد تعلمها مهارة فن العلاقات وكيفية التعامل الصحيح مع الآخرين وكيفية تهدئة النفس وقت الغضب.

وبالرغم من انتشار نموذج جولمان (Goleman) إلا أنه لاقى العديد من الانتقادات، ومنها توسعه في ضم المزيج من السمات الشخصية والدافعية والميول إلى الذكاء الانفعالي، وأنه لم يقدم دليلاً علمياً على مصداقية نموذجه، وافتقار نموذجه إلى الدعم التجريبي الذي يمثل تحدياً للاستفادة من نظريته وتطبيقاً لها (Bennett, 2009: 17).

من خلال النماذج السابقة للذكاء الانفعالي تبين أن الوعي الانفعالي هو البعد الأساسي في الذكاء الانفعالي، فنموذج مايروسالوفي يعد الذكاء الانفعالي متفقاً مع مقتضيات النجاح في الحياة، بينما نموذج جولمان يحمل أفكاراً حول تطور المعرفة الانفعالية عبر تنظيم الانفعالات، وركز بار – أون في نموذجه على الكفاءات والمهارات والمسيرات للذكاءالانفعالي، لأنها من وجهة نظره وثيقة الصلة ببعضها بعضاً، واعتبر بار – أون الذكاء الانفعالي والذكاء الإدراكي يشكلان للفرد نجاحاً كبيراً في الحياة، ولهذا نم اعتماده في البحث الحالي.

ثانياً: أساليب إدارة الصراع:

مفهوم إدارة الصراع:

يعرف الصراع أنه "تعارض يظهر عندما يتسبب سلوك مجموعة معينة تسعى لتحقيق أهدافاً من إعاقة أو عرقة الأخرين من تحقيق أهدافهم" (Gareth, 2001: 420). ويعرف أنه "الاختلاف بين أثنين أو أكثر من أعضاء المنظمة أو فريق العمل" (Plunket, 2011: 352). وتعرف إدارة الصراع أنها "الفلسفة أو مجموعة من المهارات التي تساعد الأفراد والجماعات على فهم الصراع والتعامل معه بشكل أفضل فور حدوثه في أي جانب من جوانب الحياة" (إبراهيم، 2008: 37). وهي "الطريقة المستخدمة في إدارة الصراع أو الأسلوب الذي يتخذه الفرد في أداء عمله ويتأثر سلوك النزاع بين المشاركين بتوجيهات وميول وأفكار ورغبة وطموح وأهداف الأطراف المشاركة" (الشهري، 2008: 53).

وتعرف إدارة الصراع أنها "الطريقة المتخذة لتسهيل النواتج الإيجابية أو على الأقل الخروج بنتائج مقبولة لموقف الصراع" (محمد، 2011: 90). ومن خلال ما سبق تعرف إدارة الصراع على أنها الأدوات والمهارات التي يستخدمها الطالب الموهوب المرفوض اجتماعياً لتعظيم النتائج الإيجابية للصراع من خلال التقارب بين الأهداف المتعارضة للخروج من موقف الصراع بأفضل ما يمكن باستخدام الأسلوب المناسب لإدارة الصراع من بين الإستراتيجيات الآتية: التجنب، التكامل، الطاعة، الهيمنة، مساعدة طرف ثالث، التعبير العاطفي، الإهمال.

إستراتيجيات إدارة الصراع:

إن الهدف الأساسي من إستراتيجيات إدارة الصراع هو مساعدة الناس لكي يكونوا منتجين ومتسامحين، وغير عدائيين ولهم قدرة على التحمل، وأن إدارة الصراع لا تعني حل الصراع، ذلك لأننا لكي نحل الصراع ينبغي أن نقلل هذا الصراع أو نزيله تماماً، ولكن إدارة الصراع تتطلب بدء تشخيص الصراع لكي يتم من خلال التشخيص تحديد حجم الصراع، لكي يتم التعاون مع هذا الحجم المتوفر لدى الفرد، فقد لا يكون الصراع موجوداً أصلا فيتم التدخل لإيجاده بالقدر المناسب أو تقليله إذا كان أكثر من اللازم (طه، 2012: 288).

وفيما يلي بعض إستراتيجيات إدارة الصراع كالتالي:

1- تصنيف رحيم (Rahim, 1983):

يعد تصنيف رحيم (Rahim) لأنماط إدارة الصراع هو الأكثر انتشاراً وقد قسم إستراتيجيات إدارة الصراع إلى خمس إستراتيجيات هي:

أ- **نمط التكامل (Integration Style):** يتضمن هذا النمط اهتماماً شديداً بالذات والآخرين ويرتبط بحل المشكلات التي قد تؤدي إلى حلول ابتكارية، ويتضمن الانفتاح على الآخرين وتبادل المعلومات والبحث عن بدائل وفحص الاختلافات للوصول إلى حل فعال مقبول لطرفي الصراع.

ب- **نمط الإجبار (Compelling Style):** يتضمن اهتماماً منخفضاً بالذات واهتماماً شديداً بالآخرين ويهتم بمحاولة التقليل من الاختلافات والتأكيد على القواسم المشتركة لإرضاء اهتمام الطرف الآخر.

ج- **نمط السيطرة (Dominating Style):** يتضمن اهتماماً شديداً بالذات واهتماماً منخفضاً بالآخرين، وينصب اهتمام طرفا الصراع على الفوز بأهدافهم، وغالباً ما يتم تجاهل احتياجات وتوقعات الطرف الآخر.

د- **نمط التجنب (Avoiding Style):** يتضمن هذا النمط اهتماماً منخفضاً بالذات وبالآخرين، ويميل طرفا الصراع وفقاً لهذا النمط إلى العزلة، والانسحاب من مواجهة الصراع.

هـ- **نمط التسوية (Compromising Style):** يتضمن هذا النمط اهتماماً وسطاً بالذات والآخرين، ويتخلى طرفا الصراع عن شيء ما للوصول إلى قرار مقبول للطرفين، ويمكن أن يكون هذا النمط مناسباً إذا كان طرفا الصراع متساويين في القوة ولا يكون هذا النمط مناسباً لقضية معقدة تتطلب اتباع منهج حل المشكلات (Rahim, 2002).

2- تصنيف رينالدي وهيث (Renaldi & Health, 2006):

يشير الجراح وعاصلة (2016: 1917) إلى أن تصنيف رينالدي وهيث (Renaldi & Health, 2006) يتضمن سبع إستراتيجيات لإدارة الصراع، خمس منها صنفت على أنها سلبية وهي:

أ- إستراتيجية الإصرار (Standing firm): فيها يصدر أحد الأطراف على موقفه الأصلي.

ب- إستراتيجية التجاهل (Ignoring): فيها يتجاهل أحد الأطراف الآخر أو كلا الطرفين يتجاهلان بعضهما بعضاً.

ج- إستراتيجية تشتيت الشريك (Distracting Partner): من خلالها يتم تغيير موضوع النزاع من قبل أحد الأطراف لتشتيت الطرف الآخر.

د- إستراتيجية الاستسلام (Surrendering): حيث يستسلم أحد الأطراف للطرف الآخر دون أخذ أي شيءبالمقابل.

هـ- إستراتيجية تدخل طرف ثالث (Intervention of third party): فيها يطلب إلى طرف ثالث التدخل لإنهاء النقاش ومساعدة الأطراف على إدارة النزاع.

أما الإستراتيجيتان الإيجابيتان فهما:

و- إستراتيجية التعاون (Collaboration): فيها يسعى الطرفان معاً للتوصل إلى حل النزاع.

ز- إستراتيجية التوصل إلى حل وسط (Compromise): فيها يتنازل الطرفان عن شيء معين أو جزء من هدفه لتحقيق الهدف النهائي.

3- تصنيف روبنز (Robbins):

يتكون تصنيف روبنز (Robbins) من الإستراتيجيات الآتية (مرزوق، 2011: 32):

أ- الانطلاق من أهداف مشتركة: أي الأهداف التي تهم أطراف الصراع ولا يمكن تحقيقها إلا بتعاون أطراف الصراع.

ب- توسيع الموارد: حيث إن الموارد المحدودة تعد أحد أسباب الصراع.

ج- أسلوب حل المشكلات: أي التركيز على المشكلة نفسها للوصول إلى الحل.

د- تجنب الصراع: أي إهمال الصراع وعدم التدخل لحله.

هـ- التهدئة: أي تهدئة المواقف ويمكن استخدام هذا الأسلوب لتقليل الاختلافات بين أطراف الصراع إلى أدنى حد ممكن.

و- التسوية: أي التوصل إلى حل وسط يقبله جميع الأطراف المعنية بالصراع.

ز- الإكراه: أي استخدام القوة لحل الصراع.

ثالثاً: حل المشكلات:

مفهوم حل المشكلات:

تعرف المشكلة بأنها "موقف يشكل التحدي للشخص ويحتاج إلى حل يستطيع الشخص أن يجده بالإمكانات المتوافرة أو هو عائق يحول بين الفرد وبين بلوغه هدفه" (الحيالة، 2002: 289). وتعرف أنها "حالة شك وحيرة وتردد تؤدي إلى اختلال في التوازن المعرفي والانفعالي، مما يتطلب القيام بعمل أو بحث يرمي إلى التخلص منها وإلى إيجاد شعور بالارتياح" (عبد الله، 2003: 116).

ويعرف حل المشكلة بأنه العملية أو العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً خلالها المعلومات التي سبق له تعلمها والمهارات التي سبق له اكتسابها والتغلب على موقف مشكل غير مألوف من قبل بحيث يختار من بين ما سبق له تعلمه من حقائق وما اكتسبه من مهارات في موقف ما ليطبقه في موقف آخر (الهاشمي، 2007: 170). وعرف كورمير وآخرون (Cormier et al., 2009) حل المشكلة بأنه "عملية معرفية يحاول الفرد من خلالها تحديد واكتشاف وابتكار وسائل فاعلة للتعامل مع المشكلات التي يواجهها الفرد في حياته".

وعرف ستيرنبرغ (Sternberg, 2003) حل المشكلات أنه "عملية يسعى الفرد من خلالها إلى تخطي العوائق والأزمات التي تواجهه أثناء محاولة الحل، أو أثناء سعيه لتحقيق الهدف (المومني ودعوم، 2012: 30). وحل المشكلة ناتج متوقع، ومنطقي لتعلم المفاهيم والمبادئ وعمليات متتابعة، يعتمد على المخزون اللازم من المعارف والمهارات والخبرات السابقة التي تعد متطلبات مسبقة لإيجاد حلول للموقف الحالي، والذي يعد أكثر صعوبة وتعقيداً من سابقه (حمام، 2013: 42).

أهمية أسلوب حل المشكلات:

يشير كل من علوان (2009: 36-37)، والجميلي (2009: 42- 43)، إلى أهمية أسلوب حل المشكلات في الآتي:

1. التعلم من خلال العمل ويكون أكثر استقراراً وثباتاً حيث يكون فعالاً ونشيطاً من خلال ممارسته كل مراحل حل المشكلة.
2. إثارة الدافعية للتعلم والإقبال عليه بشوق ورغبة وذلك لأن الفرد يشارك في حل مشكلاته باستخدام خبراته السابقة، حيث يبدأ من التعلم المألوف إلى غير المألوف تدريجياً، والمعلوم أنه كلما ازدادت الدافعية الداخلية للتعلم يزداد التعلم الجيد.
3. الاستمتاع بالعمل على حل المشكلة.
4. أسلوب حل المشكلة يعمل على إثارة الدافعية عند الأفراد فإذا واجه الفرد مشكلة كانت حافزاً له يدفعه إلى البحث والتجريب بدافع قوي.
5. أسلوب حل المشكلات يعمل على تنمية المعلومات التكنولوجية، والمهارات والاستعدادات الإيجابية.
6. أسلوب حل المشكلات يدفع الأفراد إلى بناء معرفتهم ذاتياً، ولا ينتظرون تلقي المعرفة من أحد ويكون لهم دور إيجابي فعال في جميع مراحل أسلوب حل المشكلات.
7. تدريب المتعلم على التفكير بحرية ودون الخضوع لمؤثرات خارجية.
8. تدريب المتعلم على اتخاذ القرارات المتعلقة بحياته العملية.
9. تنمية روح التجديد والابتكار لدى المتعلمين.
10. تنمية المهارات والقدرات والمعلومات، ويساعد إتقان المتعلمين أسلوب حل المشكلات في التغلب على المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية.

شروط استخدام أسلوب حل المشكلات:

هناك عدد من الشروط أو الأمور الواجب توافرها إذا ما أراد المعلم استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس المادة التعليمية، ومن هذه الشروط كما حددها هاولت (Howlett) ما يلي:

1. ضرورة أن تكون المادة التعليمية مناسبة للتعلُّم بأسلوب حل المشكلات، حيث إن طبيعة المادة تحدد الأسلوب المستخدم في التدريس أحياناً.
2. تحديد الأهداف التعليمية المتضمنة في المادة التعليمية التي يسعى إلى تحقيقها أو إكسابها للطلاب.
3. تحديد المفاهيم الأساسية والمهارات الرئيسية المتضمنة في المادة التعليمية لكي تكون واضحه في ذهنة قبل الشروع بالتدريس.
4. تحديد موقف تعليمي يتناسب مع إمكانات المعلم وقدرات طلابه العقلية والأكاديمية، مضمناً إياه للمفاهيم والمهارات المستوحاه من المادة التعليمية.
5. وضع أو تصميم مشكلة ذات علاقة بالمادة التعليمية تعمل على إكساب الطلبة للأهداف المنشودة في حل حلها.

6. تحديد الوقت اللازم والكافي لحل المشكلة، نظراً لأهمية عنصر الزمن المستغرق في الحل وما يعطي من مؤشرات على قدرات الطلبة.
7. تحديد أبرز المعيقات التي قد تحول دون تحقيق الأهداف أو قد تحول دون حل المشكلة ومحاولة التغلب عليها.
8. دراسة المشكلة وحلها منفرداً لكي يحدد يحدد الطريقة أو الطرق التي قد تحل بها المشكلة، ومن خلال ذلك يستطيع تحديد الزمن اللازم للحل.
9. تحديد معايير تقويم الحلول سواء أكان زمنياً أو مهارياً أو من خلال ما تحقق من أهداف.
10. تحديد بعض الظروف والإرشادات والتعليمات التي تعمل على مساعدة الطلبة على تسهيل مهماتهم وحلهم للمشكلة.
11. توفر جميع المستلزمات والظروف التعليمية اللازمة والضرورية لإنجاح الأسلوب وتجقيق الأهداف (Heany & Watts, 1998).

تنمية القدرة على حل المشكلات لدى الطلبة:

يرى تاكا أوكا وأوكاموتو (Takaoka & Okamato, 1994: 6-7) إن تنمية قدرة الطالب على حل المشكلات تستمر كلما استمر في التعلُم، فهو يكتسب المعرفة التي يطلق عليها القواعد الكبرى التي تجعل إمكانية حل المشكلات أكثر سهولة وفعالية. وأشار عيسى وآخرون (2012: 832) إلى أنه ويمكن تنمية القدرة على حل المشكلات وتحسينها لدى الطلبة عن طريق الخطوات التالية:

1. الدقة في فهم حقائق ومبادئ وعلاقات المشكلات.
2. تجزئة المشكلة وتحليلها إلى عناصرها الأولية أو مشكلات صغيرة وحل كل مشكلة منها على حده.
3. الاستخدام الفعال لاستراتيجيات حل المشكلات والاختيار المناسب منها حسب نوع وطبيعة المشكلة.
4. توافر قاعدة معرفية قوية تتمثل في الخبرات السابقة في حل المشكلات.
5. التغلب على المشكلات الصعبة بالمثابرة وكثرة المحاولات وصولاً للحل الصحيح.
6. القدرة على رؤية المشكلات واكتشافها في الأشياء، وتحرى المعلومات الناقصة وجوانب النقص والعيب فيها، وتوقع ما يمكن أن يترتب على ممارستها.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة ذات الصلة، وتم ترتيبها زمنياً من الأقدم إلى الأحدث على النحو التالي:

أجرى زيدنر وآخرون (Zeidner et al., 2005) دراسة استهدفت المقارنة بين الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين في الذكاء الانفعالي في الولايات المتحدة الأمريكية، وتألفت عينة الدراسة من (83) طالباً من الطلاب الموهوبين أكاديمياً و(125) طالباً من الطلاب غير الموهوبين جميعهم في المرحلة الثانوية، طبق عليهم مقياس مايرسلوفي للذكاء الانفعالي. وأشارت النتائج إلى أن وجود فروق في مستوى الذكاء الانفعالي بين الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين لصالح الطلاب الموهوبين.

واستهدفت دراسة سيون-يونج وباولا (Seon-Young & Paula, 2006) التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي والقيادة لدى الطلبة الموهوبين، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتألفت عينة الدراسة من (200) طالباً من طلاب المدارس الثانوية الموهوبين الذين شاركوا في برنامج أكاديمي تسريع أو برنامج قيادة إثراء من خلال معهد موهوب جامعي في الصين. وتوصلت النتائج إلى أن الموهوبون الذكور في نفس الفئة العمرية لديهم مستويات متقاربة من الذكاء الانفعالي، في حين تخلفت الموهوبات فيما بينهن في مستوى الذكاء الانفعالي، وحصل الطلاب الموهوبون على درجات أعلى في القدرة على التكيف من الطالبات الموهوبات، في حين حصل الطلاب على درجات أقل في إدارة الإجهاد والقدرة على التحكم في الاندفاع. وحصل الذكور مستوى أعلى من المتوسط الفرضي للقيادة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الموهوبين على مقياس الذكاء الانفعالي والقيادة تعزى لنوع البرنامج.

وهدفت دراسة أبو زيتون (2010) إلى تعرّف مستويات الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن، وأثر متغيرات جنس الطالب، والصف، والتفاعل بينهما، وعمل الوالدين على ذلك. وتكونت عينة الدراسة من (350) طالباً موهوباً ومتفوقاً. وأشارت النتائج إلى أن مستويات الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين كانت مرتفعة، كما أنهم حصلوا على أعلى الدرجات في بعد الدافعية الذاتية، في حين أن أقلها كان في بعد إدارة العواطف. وأشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير التفاعل بين الصف والجنس في الأداء الكلي على متغير الذكاء الانفعالي، وعلى بعدي إدارة العواطف، وإدارة العلاقات. كما أشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير عمل الأم في بعد إدارة العلاقات فقط، وعدم وجود أثر ذي دلالة لمتغيرات الصف والجنس، وعمل الآباء والأمهات في متغير الذكاء الانفعالي، وأبعاده الأخرى.

وهدفت دراسة أبو زيتون وبنات (2010) إلى التعرف على مستوى التكيف ومستوى مهارة حل المشكلات لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين، والتعرف على العلاقة بين التكيف ومهارة حل المشكلة لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (99) طالبا من الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بالمركز الريادي في عين الباشا بالأردن. وتوصلت النتائج إلى أن التكيف لدى الموهوبين والمتفوقين كان منخفضا، كما كان التكيف في الجانب الانفعالي أعلى أبعاد التكيف لديهم، في حين كان أقلها في الجانب الشخصي. وأشارت النتائج إلى أن مهارة توليد البدائل كانت أعلى مهارات حل المشكلة لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين، في حين كان أقلها مهارة تقييم الحلول المقترحة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر ذي دلالة

إحصائية لمتغير التكيف على جميع أبعاد مهارة حل المشكلات، بينما يوجد أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير مهارة حل المشكلات على بعدين من أبعاد التكيف هما: التكيف الشخصي والعائلي.

وهدفت دراسة جيزم (Gizem, 2012) إلى التعرف على مستوى حل المشكلات لدى الطلاب الموهوبين، وأثر متغيرات الجنس والصف والإحساس بمهارة حل المشكلات على مستوى حل المشكلات لدى الطلاب الموهوبين في بريطانيا. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالباً في المرحلة الابتدائية، وتم جمع البيانات من خلال مقياس حل المشكلات المخزونة لدى الأطفال. وأشارت النتائج إلى أن مستوى حل المشكلات متوسط لدى عينة الدراسة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في مستوى حل المشكلات تعزى لمتغيرات الجنس والصف والإحساس بمهارة حل المشكلات.

وسعت دراسة عيسى (2012) إلى تعرف علاقة الذكاء الوجداني بالقدرة على حل المشكلات، وتكونت عينة الدراسة من (137) طالباً وطالبة بكلية التربية ببورسعيد في جمهورية مصر العربية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون مقياس الذكاء الوجداني (إعداد الباحثة، 2012) ومقياس القدرة على حل المشكلات تعريب علي فايد (1999)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقات ارتباطية دالة موجبة بين أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية والقدرة على حل المشكلات.

وهدفت دراسة المومني وآخرون (2015) إلى التعرف على مستوى أبعاد الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في ضوء متغير الصف الدراسي في محافظة عجلون في الأردن، ومدى الاختلاف بين الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (20) طالبا من الصف العاشر، و(23) طالبا من الصف الحادي عشر، و(16) طالبا من الصف الثاني عشر. وقد تم تطوير أداة لقياس مستوى أبعاد الذكاء الانفعالي للطلبة الموهوبين والعاديين. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الصف في جميع مجالات الدراسة، باستثناء مجال (توظيف الانفعالات لتسهيل التفكير). وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيري المجموعة (الطلبة الموهوبين- الطلبة العاديين)، والصف الدراسي (العاشر- الحادي عشر- الثاني عشر) في جميع المجالات باستثناء مجال (فهم الانفعالات). وكانت متوسطات درجات الطلبة الموهوبين على جميع أبعاد مقياس مستوى أبعاد الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية أكبر من متوسطات درجات الطلبة العاديين.

وسعت دراسة إلكي (Elke, 2015) إلى التعرف على الفروقات في مهارات حل المشكلات بين الطلاب الموهوبين والعاديين في هولندا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (22) طالباً موهوباً و(25) من الطلاب العاديين. وأظهرت النتائج أن الطلاب الموهوبون أظهروا سلوكًا استقصائيًا أكثر قبل الاضطرار إلى حل المشكلة كان مرتبطًا بشكل مباشر بإيجاد الحل بشكل أسرع. وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين الطلاب النشطين سلوكيا والسلبيين سلوكيا.

وهدفت دراسة مختار (2016) إلى معرفة التفكير الإبداعي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب مدارس الموهبة والتميز ولاية الخرطوم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (113) طالب وطالبة طبق عليهم مقياس تورانس للتفكير الإبداعي، ومقياس حل المشكلات (إعداد أحمد رشيد عبدالرحيم). وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات التفكير الإبداعي ومستوى القدرة على حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة، وتتسم القدرة على حل المشكلات للطلاب الموهوبين بالارتفاع، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين درجات التفكير الإبداعي ومستويات التحصيل الدراسي، ووجود فروق في مستوى القدرة على حل المشكلات تعزى لمتغير النوع، بينما لا توجد فروق في درجات التفكير الإبداعي تعزى لمتغيري عدد الأخوة والصف الدراسي.

وهدفت دراسة الحمدان وآخرون (Al-Hamdan, 2017) إلى تقييم الذكاء الانفعالي لدى الطلاب المراهقين الموهوبين والمتفوقين، وتألفت العينة من (80) طالباً موهوبًا و(80) طالباً متفوقاً في الصفوف من 9 إلى 12 في البحرين. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات من خلال مقياس الذكاء الانفعالي لبار أون (Bar-On). وتوصلت النتائج إلى وجود اختلافات كبيرة في مستوى الذكاء الانفعالي بين الطلاب الموهوبين والمتفوقين لصالح الطلاب الموهوبين، وكانت هناك فروق بين الطلاب الموهوبين والمتفوقين في التكيف الشخصي والمزاج العام والذكاء الانفعالي ككل، وأشارت النتائج إلى أن الذكور الموهوبين لديهم ذكاء انفعالي بدرجة أكبر من الإناث الموهوبات، وحصلت الإناث الموهوبات على درجات أعلى في التعامل مع الأشخاص مقارنة بالذكور الموهوبين.

وهدفت دراسة قدوري ولحسن (2017) إلى تعرف علاقة الذكاء الوجداني بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية في الجزائر، وتكونت عينة الدراسة من (131) طالباً وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة من طلاب الصف الثاني الثانوي بثانويتي هواري بومدين وبرهوم الجديدة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياس الذكاء الوجداني لعثمان ورزق (1998) وقائمة حل المشكلات لـ (هبنر) و(بيترسون) ترجمة وتقنين الصمادي (1992). وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً عند (0,01) بين أبعاد الذكاء الوجداني (إدارة الانفعالات، التعاطف، تنظيم الانفعالات، المعرفة الانفعالية، والدرجة الكلية) والقدرة على حل المشكلات، ودالة إحصائياً عند (0,05) بين بعد التواصل الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات.

وسعت دراسة العباسي وآخرون (Alabbasi et al., 2020) لتحديد ما إذا كان الطلاب الموهوبون يمتلكون مستويات أعلى من الذكاء الانفعالي بالمقارنة مع أقرانهم غير الموهوبين، وتحديد ما إذا كان الذكور الموهوبين والإناث الموهوبين يختلفون في قدراتهم من خلال تحليل نتائج الدراسات السابقة التي قارنت بين الموهوبين وغير الموهوبين خلال الفترة من 1990 إلى 2018. وأظهرت النتائج أن الطلاب الموهوبين تفوقوا على الطلاب غير الموهوبين في مستوى الذكاء الانفعالي، وتجاوزت الإناث الموهوبات الذكور الموهوبين بشكل كبير.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق يلاحظ ما يلي:

- ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي وأساليب إدارة الصراع في حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين.
- اتبعت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي نظراً لمناسبته لطبيعتها وأهدافها.
- تتفق مع بعض الدراسات السابقة في تناول علاقة الذكاء الانفعالي بحل المشكلات، مثل دراسة كلٍ من: زمزمي (2011)، عيسى (2012)، أبو زيتون (2014)، قدوري ولحسن (2017). وتتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة التي تناولت الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلاب الموهوبين مثل دراسة كلٍ من: (Seon-Young & Paula, 2006)، الحمدان وآخرون (Al-Hamdan et al., 2017).
- تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة التي تناولت الكشف عن مستوى حل المشكلات لدى الطلاب الموهوبين مثل دراسة كلّ من: (Gizem, 2012)، (Elke, 2015). وتتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تناول القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي في حل المشكلات، ففي دراسة تشان (Chan, 2005) أوضحت نتائجها أن المشكلات العائلية يمكن أن تتفاعل أو تتنبأ ببعض عناصر الذكاء الانفعالي، واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث العينة والبيئة.
- استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة ومنهجية البحث، والإسهام في بناء بعض أركان الأدب النظري للبحث، ومناقشة النتائج التي توصل إليها البحث، ويسعى البحث الحالي من خلال النتائج التي يتم التوصل إليها إلى تقديم بعض التوصيات التي تساعد في تنمية الذكاء الانفعالي وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين، وسوف يضيف البحث الحالي إلى الدراسات السابقة من خلال ما يتم التوصل إليه من نتائج حيث لوحظ ندرة الدراسات التي تناولت القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي وأساليب إدارة الصراع في حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين، ومن ثم يمثل البحث الحالي إضافة هامة في مجال المعرفة.

منهجية البحث وإجراءاته:

يتناول هذا الجزء عرض المنهج المستخدم في البحث، ووصف مجتمع البحث وعينة البحث، بالإضافة إلى تقديم وصف لكيفية بناء أداة البحث، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، وأخيراً الإشارة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات التي تم التوصل إليها.

- **منهج البحث:**

اتبع البحث المنهج الارتباطي التنبؤي والذي يمكن من خلاله قياس العلاقة بين متغيرين (متغير مستقل، ومتغير تابع)، وهل هذه العلاقة موجبة أو سالبة، ومن ثم التنبؤ بمستوى معين من الدلالة في صورة رقمية، وتعتبر العلاقات الارتباطية بمثابة خطوة أولية تنحي بالباحث نحو دراسة أكثر شمولاً، ومن ثم الارتقاء في خطوات تالية نحو دراسة سببية أو تجريبية تعد أكثر قدرة على الوصول لنتائج أكثر منطقية.

مجتمع البحث وعينته:

تضمن مجتمع البحث الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بدولة الكويت، والذين يدرسون في مركز صباح الأحمد للموهبة والإبداع ومدارس الموهوبين في مختلف المناطق التعليمية بدولة الكويت والبالغ عددهم (474) طالباً وطالبة في العام الدراسي 2021/2020م، وتكونت عينة البحث من (116) طالباً وطالبة من الموهوبين أكاديمياً تمثل (24.47%) من مجتمع الدراسة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، بحيث تمثل مستويات مختلفة من حيث النوع والصف والتخصص والمنطقة التعليمية، ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينة وفقاً للمتغيرات السابقة.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة البحث وفقاً للمتغيرات الديموجرافية

المتغير		العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكور	18	%15.5
	إناث	98	%84.5
الصف	العاشر	48	%41.4
	الحادي عشر	20	%17.2
	الثاني عشر	48	%41.4
التخصص	علمي	82	%70.7
	أدبي	34	%29.3
المنطقة التعليمية	العاصمة	37	%31.9
	حولي	32	%27.6
	الفروانية	21	%18.1
	الأحمدي	9	%7.8
	الجهراء	17	%14.6

أدوات البحث:

اشتملت البحث على الأدوات التالية:

- مقياس الذكاء الانفعالي لبار أون- ترجمة رزق الله (2006).
- مقياس إدارة الصراع- توماس كيلمان.
- مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية- الشبول (2017)

وفيما يلي وصف لكل مقياس على حدة:

1- مقياس الذكاء الانفعالي- بار أون (Bar-on & Parker):

هو مقياس أعده بار أون وباركر (Bar-on & Parker) وفقاً لنموذج السمات أو النموذج المختلط، وهو من ضمن مقاييس التقرير الذاتي التي تم إعداداها استناداً إلى الأبحاث التي أجراها بار أون على المفهوم، وهو مقياس متعدد الأبعاد ولديه قدرة تخمينية عالية في مستوى مهارات الذكاء الانفعالي المستقبلية لدى الفرد. وترجمة المقياس إلى اللغة العربية رزق الله (2006) بعد أن تحققت من قوة خصائصة السيكومترية بعدة طرق (صدق الترجمة، الصدق الظاهري، صدق البناء)، والثبات وكان بعدة طرق أيضاً (إعادة التطبيق، التجزئة النصفية، ومعامل ألفا كرونباخ). ويتكون المقياس من (60) عبارة ذات تدرج رباعي (تنطبق بدرجة كبيرة- تنطبق بدرجة متوسطة- تنطبق بدرجة ضعيفة- لا تنطبق أبداً)، بحيث تعطى الدرجات التالية (4، 3، 2، 1) على الترتيب بالنسبة للعبارات ذات الاتجاه الموجب والعكس للعبارات ذات الاتجاه السالب، حيث يحتوي المقياس على (48) عبارة موجبة و(12) عبارة سالبة. وهذه العبارات موزعة على ستة أبعاد.

- صدق وثبات المقياس:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس التي تم الحصول عليها من البحث الاستطلاعية، حيث طبقت المقياس على عينة تكونت من (52) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت، وتم استخدام الرزمة الإحصائية SPSS لحساب معاملات الارتباط، ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (2)

معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي

البعد	معامل الارتباط
الكفاءة الشخصية	0.544**
الكفاءة الاجتماعية	0.675**
كفاءة إدارة الضغوط	0.362**
الكفاءة التكيفية	0.585**
كفاءة المزاج العام	0.544**
كفاءة الانطباع الإيجابي	0.611**

(**) دال عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وتراوحت ما بين (0.362- 0.675)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي ومن ثم صدق البناء. وتم حساب معامل ثبات المقياس عن طريق إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ وجتمان لكل بعد من أبعاد المقياس ويوضحها الجدول التالي.

جدول (3)

معاملات الثبات لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي

البعد	عدد العبارات	معامل الثبات	
		ألفا كرونباخ	جتمان
الكفاءة الشخصية	6	0.77	0.75
الكفاءة الاجتماعية	12	0.73	0.75
كفاءة إدارة الضغوط	12	0.81	0.79
الكفاءة التكيفية	10	0.75	0.74
كفاءة المزاج العام	14	0.76	0.80
كفاءة الانطباع الإيجابي	6	0.76	0.78
المقياس ككل	60	0.79	0.77

يتضح من الجدول السابق أن أبعاد المقياس تتسم بدرجة ثبات مقبولة ودالة إحصائياً، وتراوحت معاملات الثبات للأبعاد ما بين (0.73- 0.81) باستخدام ألفا كرونباخ وتراوحت ما بين (0.74- 0.80) باستخدام جتمان، وبلغ

معامل ثبات المقياس ككل (0.79) باستخدام ألفا كرونباخ وبلغ (0.77) باستخدام جتمان، ويعد ذلك مؤشراً على أن المقياس على درجة عالية من الثبات، ومن ثم يمكن الوثوق والاطمئنان إلى النتائج التي يتم الحصول عليها عند تطبيقها على عينة البحث الأساسية.

2- مقياس إدارة الصراع- توماس كيلمان (Thomas-Kilmann):

هو مقياس أعده توماس كيلمان (Thomas-Kilmann) لوصف الاستجابات السلوكية المحتملة للأفراد لتسوية النزاع وحل الصراع، وقامت الباحثة بترجمته من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ويتكون المقياس من (30) زوج من العبارات التي تصف الاستجابات السلوكية المحتملة، ويتضمن كل زوج من العبارات "أ" و"ب"، حيث تكون العبارة المختارة هي المميزة والواصفة لسلوك الفرد. وهذه العبارات موزعة على خمسة أبعاد هي: المنافسة، التعاون، التسوية، التجنب، الانسحاب (ملحق د). وتعطى درجة واحدة لكل إجابة يختارها الطالب/ الطالبة ويتم تجميع درجات كل بعد على حدة لتمثل في النهاية إستراتيجيات إدارة الصراع، ومدى استخدام كلٍ منها.

- صدق وثبات المقياس:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس التي تم الحصول عليها من البحث الاستطلاعية، ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (4)

معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس إدارة الصراع

البعد	معامل الارتباط
المنافسة	0.612**
التعاون	0.486**
التسوية	0.301**
التجنب	0.408**
الانسحاب	0.597**

(**) دال عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وتراوحت ما بين (0.301- 0.612)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي ومن ثم صدق البناء. وتم حساب معامل ثبات المقياس عن طريق إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ وجتمان لكل بعد من أبعاد المقياس ويوضحها الجدول التالي:

جدول 10

معاملات الثبات لأبعاد مقياس إدارة الصراع

البعد	معامل الثبات	
	ألفا كرونباخ	جتمان
المنافسة	0.71	0.72
التعاون	0.72	0.73
التسوية	0.70	0.71
التجنب	0.73	0.74
الانسحاب	0.74	0.75
المقياس ككل	0.73	0.75

يتضح من الجدول السابق أن أبعاد المقياس تتسم بدرجة ثبات مقبولة ودالة إحصائياً، وتراوحت معاملات الثبات للأبعاد ما بين (0.70- 0.74) باستخدام ألفا كرونباخ وتراوحت ما بين (0.71- 0.75) باستخدام جتمان، وبلغ معامل ثبات المقياس ككل (0.73) باستخدام ألفا كرونباخ وبلغ (0.75) باستخدام جتمان، ويعد ذلك مؤشراً على أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات، ومن ثم يمكن الوثوق والاطمئنان إلى النتائج التي يتم الحصول عليها عند تطبيقها على عينة البحث الأساسية.

3- مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية- الشبول (2017)

هو مقياس أعدته الشبول (2017) لقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، ويتكون المقياس من (15) فقرة/ مشكلة تتطلب حل من الطالب/ الطالبة، ويتبعها إجابتان لاختيار إحداهما، وقامت الباحثة بإعادة صياغة بعض العبارات في المقياس بما يتناسب مع البيئة الكويتية. ويتضمن المقياس تعليمات توضح كيفية الإجابه عنه، وذلك باختيار الإجابة المناسبة لكل طالب/ طالبة. وقد تراوحت درجات الإجابة عن كل فقرة من فقرات اختبار حل المشكلات الاجتماعية بين (1 و0) حيث أُعطيت الإجابة الصحيحة (1)، بينما أُعطيت الإجابة الخطأ (0)، وبالتالي تراوحت الدرجة الكلية على اختبار القدرة على حل المشكلات الاجتماعية ما بين (0) إلى (15).

صدق وثبات المقياس:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وأشارت النتائج إلى ن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.342- 0.631) وهذا يدل على الاتساق الداخلي ومن ثم صدق البناء.

وتم حساب معامل ثبات المقياس عن طريق إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ وجتمان للمقياس، وأظهرت النتائج أن المقياس يتسم بدرجة ثبات مقبولة ودالة إحصائياً، وبلغ معامل ثبات المقياس (0.72) باستخدام ألفا كرونباخ وبلغ (0.75) باستخدام جتمان، ويعد ذلك مؤشراً على أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات، ومن ثم يمكن الوثوق والاطمئنان إلى النتائج التي يتم الحصول عليها عند تطبيقها على عينة البحث الأساسية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم إدخال البيانات بالحاسب الآلي من خلال الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وأجريت المعالجات الإحصائية التالية، وذلك للإجابة عن أسئلة البحث:

- المتوسط الحسابي Mean
- الانحراف المعياري Standard Deviation
- تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA
- اختبار شيفيه Schefea Test
- اختبار "ت" T Test
- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlatons
- تحليل الانحدار الخطي Linear Regression

نتائج البحث ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرض النتائج التي توصل إليها البحث ومناقشتها بعد التحليل الإحصائي للبيانات، ويمكن توضيح ذلك كما يلي:

(1)- النتائج الخاصة بالسؤال الأول: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين تبعاً لمتغيرات (النوع، الصف الدراسي، التخصص)؟

تم استخدام اختبار "ت" (t Test) وتحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA). ورصدت النتائج في الجداول التالية:

جدول (11)

نتائج اختبار (t) لاختبار الفروق بين متوسطات أفراد عينة البحث حول حل المشكلات الاجتماعية وفقاً لمتغير النوع

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
ذكور	18	10.61	1.9	1.107	114	0.277
إناث	98	11.18	2.5			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول الكفاءة الشخصية وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث)، حيث بلغت قيمة "ت" (1.107) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن الذكور والإناث لديهم مستوى متقارب في حل المشكلات الاجتماعية، وجاء مستوى حل المشكلات الاجتماعية مرتفع لدى أفراد عينة البحث، أي أن الموهبة قد لعبت دوراً في قدرة الطلبة على حل المشكلات الاجتماعية، وقد ساهم أسلوب حل المشكلة لدى الطلبة الموهوبين في إثارة الدافعية لديهم، فإذا واجهوا مشكلة كانت حافزاً لهم يدفعهم إلى البحث والتجريب بدافع قوي. وتختلف نتائج البحث الحالي مع دراسة مختار (2016) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث في حل المشكلات الاجتماعية تعزى لمتغير النوع.

جدول (12)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث حول حل المشكلات الاجتماعية وفقاً لمتغير الصف الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	6.111	2	3.056	0.515	0.599
داخل المجموعات	669.846	113	5.928		
المجموع	675.957	115			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول حل المشكلات الاجتماعية وفقاً لمتغير الصف الدراسي، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (0.515)، ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة البحث مع اختلاف الصف الدرسي لديهم مستوى متقارب فيما يتعلق بحل المشكلات الاجتماعية، أي أن الطلبة الموهوبين مع اختلاف الصف الدراسي يحرصون دائماً على إيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم من خلال ما لديهم من مهارات ومعارف وخبرات سابقة.

جدول (13)

نتائج اختبار (t) لاختبار الفروق بين متوسطات أفراد عينة البحث حول حل المشكلات الاجتماعية وفقاً لمتغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
علمي	82	11.15	2.3	0.408	114	0.685
أدبي	34	10.94	2.7			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول حل المشكلات الاجتماعية وفقاً لمتغير التخصص (علمي- أدبي)، حيث بلغت قيمة "ت" (0.408) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أفراد عينة البحث مع اختلاف التخصص لديهم مستوى متقارب في حل المشكلات الاجتماعية، وتؤكد النتائج السابقة أن الموهبة قد لعبت ساعدت الطلبة على حل المشكلات الاجتماعية.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين تبعاً لمتغيرات (النوع، الصف الدراسي، التخصص)؟

تم استخدام اختبار "ت" (t Test) وتحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA)، وذلك على النحو التالي:

جدول (14)

نتائج اختبار (t) لاختبار الفروق بين متوسطات أفراد عينة البحث حول الذكاء الانفعالي وفقاً لمتغير النوع

البعد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
الكفاءة الشخصية	ذكور	18	16.50	2.5	2.205	114	0.029
	إناث	98	14.66	3.3			
الكفاءة الاجتماعية	ذكور	18	39.05	5.4	2.289	114	0.024
	إناث	98	41.42	3.7			
كفاءة إدارة الضغوط	ذكور	18	31.44	6.5	0.470	114	0.639
	إناث	98	30.69	6.1			
الكفاءة التكيفية	ذكور	18	32.50	5.1	0.492	114	0.624

	إناث	98	31.92	4.4		
كفاءة المزاج العام	ذكور	18	41.55	5.2	2.420	114	0.017
	إناث	98	44.47	4.6		
كفاءة الانطباع الإيجابي	ذكور	18	16.88	2.2	0.962	114	0.338
	إناث	98	16.16	3.1		
الذكاء الانفعالي ككل	ذكور	18	177.94	15.7	0.404	114	0.687
	إناث	98	179.35	13.2		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول الكفاءة الشخصية وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث) لصالح الذكور، وقد يرجع ذلك إلى أن الذكور أكثر كفاءة شخصية بالمقارنة مع الإناث، مثل قدرتهم على إخبار الناس بمشاعرهم، والتحدث بسهولة عن مشاعرهم، وصعوبة التحدث عن مشاعرهم الداخلية العميقة، وقدرتهم على وصف مشاعرهم بسهولة. وتختلف نتائج البحث الحالي مع دراسة طه (2012) ودراسة الجراح وعاصلة (2016) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير النوع. كما تختلف نتائج البحث الحالي مع دراسة الجراح وأبو نمر (2014) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في الكفاءة الشخصية تعزى لمتغير النوع.

وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول الكفاءة الاجتماعية وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث) لصالح الإناث، وقد يرجع ذلك إلى أن الإناث لديهن مستوى أعلى من الكفاءة الاجتماعية بالمقارنة مع الذكور، مثل القدرة على فهم مشاعر الآخرين، والاهتمام بما يحدث لهم، ومحاولة عدم إيذاء مشاعر الآخرين، والعمل من أجلهم، بالإضافة إلى قدرتهن على تكوين أصدقاء بسهولة. وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة الجراح وأبو نمر (2014) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الاجتماعية تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث. وتختلف نتائج البحث الحالي مع دراسة طه (2012) ودراسة الجراح وعاصلة (2016) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في جميع أبعاد الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير النوع.

ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول كفاءة إدارة الضغوط وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث)، وقد يرجع ذلك إلى أن الذكور والإناث لديهم مستوى متقارب من كفاءة إدارة الضغوط، مثل القدرة على تهدئة أنفسهم، والسيطرة على الغضب بسهولة، والقدرة على المحافظة على الهدوء، وعدم الانزعاج بشكل مبالغ فيه من بعض الأمور. وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة الجراح وأبو نمر (2014) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في كفاءة إدارة الضغوط تعزى لمتغير النوع.

كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول الكفاءة التكيفية وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث)، وقد يرجع ذلك إلى أن الذكور والإناث لديهم مستوى متقارب من الكفاءة التكيفية، مثل محاولة استعمال طرق مختلفة للإجابة عن الأسئلة الصعبة، وسهولة فهم أشياء جديدة، والقدرة على فهم أسئلة صعبة، ومحاولة فهم المشكلة للتمكن من حلها، والقدرة على تقديم إجابات جيدة عن أسئلة صعبة، بالإضافة إلى الإجابة بطرق عديدة عن السؤال الصعب. وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة الجراح وأبو نمر (2014) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في الكفاءة التكيفية تعزى لمتغير النوع.

وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول كفاءة المزاج العام وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث) لصالح الإناث، وقد يرجع ذلك إلى أن الإناث لديهن مستوى أعلى من كفاءة المزاج العام بالمقارنة مع الذكور، مثل الاستمتاع بالتسلية، والشعور بالثقة في النفس، والاعتقاد أن معظم الأشياء التي ينجزنها سوف تكون مرضية، والأمل بما هو أفضل، وحب الابتسامة، والاستمتاع بالأشياء التي يصنعنها. وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة الجراح وأبو نمر (2014) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في كفاءة المزاج العام تعزى لمتغير النوع.

بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول كفاءة الانطباع الإيجابي وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث)، وقد يرجع ذلك إلى أن الذكور والإناث لديهم مستوى متقارب من كفاءة الانطباع الإيجابي، مثل تقبل الآخرين، والتفكير بأي شخص بإيجابية، وقول الحقيقة، والاعتقاد دائماً أنهم الأفضل فيما يتم إنجازه مقارنة بالآخرين. وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة الجراح وأبو نمر (2014) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في كفاءة الانطباع الإيجابي تعزى لمتغير النوع.

كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول الذكاء الانفعالي ككل وفقاً لمتغير النوع، وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة البحث مع اختلاف الصف لديهم مستوى متقارب من الذكاء الانفعالي ككل، وجاء مرتفع لدى أفراد العينة. وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة طه (2012) ودراسة الجراح وعاصلة (2016) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي ككل تعزى لمتغير النوع. وتختلف نتائج البحث الحالي مع دراسة البداوي (2013) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث.

جدول (15)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث حول الذكاء الانفعالي وفقاً لمتغير الصف الدراسي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
الكفاءة الاجتماعية	بين المجموعات	13.315	2	6.658	0.389	0.679
	داخل المجموعات	1935.262	113	17.126		
	المجموع	1948.578	115			
كفاءة إدارة الضغوط	بين المجموعات	85.932	2	42.966	10.118	0.039
	داخل المجموعات	4343.896	113	31.442		
	المجموع	4429.828	115			
الكفاءة التكيفية	بين المجموعات	28.974	2	14.487	0.707	0.495
	داخل المجموعات	2314.992	113	20.487		
	المجموع	2343.966	115			
كفاءة المزاج العام	بين المجموعات	67.722	2	33.861	9.476	0.047
	داخل المجموعات	2593.200	113	22.949		
	المجموع	2660.922	115			
كفاءة الانطباع الإيجابي	بين المجموعات	1.577	2	0.788	0.090	0.914
	داخل المجموعات	993.596	113	8.793		
	المجموع	995.172	115			
الذكاء الانفعالي ككل	بين المجموعات	58.597	2	29.299	0.156	0.855
	داخل المجموعات	21163.196	113	187.285		
	المجموع	21221.793	115			

يتضح من الجدل السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول الكفاءة الشخصية وفقاً لمتغير الصف الدراسي، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (0.927)، ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة البحث مع اختلاف الصف لديهم مستوى متقارب من الكفاءة الشخصية، مثل القدرة على فهم أنفسهم ومشاعرهم، والتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم، وتحقيق الذات، والاستقلالية والوعي

بالذات ومعالجة الانفعالات. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول الكفاءة الاجتماعية وفقاً لمتغير الصف الدراسي، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (0.389)، ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة البحث مع اختلاف الصف حول الكفاءة الاجتماعية، مثل القدرة على فهم مشاعر الآخرين، والاهتمام بما يحدث لهم، ومحاولة عدم إيذاء مشاعر الآخرين.

كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول الكفاءة التكيفية وفقاً لمتغير الصف الدراسي، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (0.707)، ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة البحث مع اختلاف الصف لديهم مستوى متقارب من الكفاءة التكيفية، مثل القدرة على فهم أسئلة صعبة، ومحاولة فهم المشكلة للتمكن من حلها، والإجابة بطرق عديدة عن السؤال الصعب. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول كفاءة الانطباع الإيجابي وفقاً لمتغير الصف الدراسي، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (0.090)، ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة البحث مع اختلاف الصف لديهم مستوى متقارب من كفاءة الانطباع الإيجابي، مثل تقبل الآخرين، والاعتقاد دائماً أنهم الأفضل فيما يتم إنجازه مقارنة بالآخرين.

كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول الذكاء الانفعالي ككل وفقاً لمتغير الصف الدراسي، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (0.156)، ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة البحث مع اختلاف الصف لديهم مستوى متقارب من الذكاء الانفعالي ككل مثل القدرة على إدراك الانفعالات بدقة والتعبير عنها، وفهم الانفعال والمعرفة الانفعالية وتنظيم الانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين. وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة المومني وآخرون (2015) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الصف الدراسي. وأشارت دراسة أبو زيتون (2010) إلى وجود أثر ذي دلالة للتفاعل بين الصف الدراسي والجنس في الذكاء الانفعالي.

بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول كفاءة إدارة الضغوط وكفاءة المزاج العام وفقاً لمتغير الصف الدراسي، حيث بلغت قيم (F) المحسوبة (10.118)، (9.476) بنفس الترتيب ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وللكشف عن دلالات الفروق الإحصائية حول كفاءة إدارة الضغوط وكفاءة المزاج العام تم استخدام اختبار شيفيه (Schefea)، ويوضحها الجدول التالي.

جدول (16)

نتائج اختبار شيفيه (Schefea) للكشف عن الفروق بين متوسطات أفراد عينة البحث الذكاء الانفعالي وفقاً لمتغير الصف الدراسي

البُعد	المتوسط الحسابي	الصف الدراسي	العاشر	الحادي عشر	الثاني عشر
كفاءة إدارة الضغوط	30.60	العاشر		1.654	-1.062
	29.25	الحادي عشر			-2.416**
	31.66	الثاني عشر			
كفاءة المزاج العام	44.75	العاشر		0.3000	1.625**
	44.45	الحادي عشر			1.325
	43.12	الثاني عشر			

(**) دال عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات طلبة الصف الثاني عشر والصف الحادي عشر حول كفاءة إدارة الضغوط لصالح طلبة الصف الثاني عشر. وقد يرجع ذلك إلى أن طلبة الصف الثاني عشر لديهم مستوى أعلى من كفاءة إدارة الضغوط بالمقارنة مع طلبة الصف الحادي عشر، مثل القدرة على تهدئة النفس، والقدرة على المحافظة على الهدوء، وعدم الانزعاج بشكل مبالغ به من بعض الأمور، والتحكم في الغضب، ويرى الباحثون أن العمر قد يلعب دوراً في إدارة الضغوط. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الصف العاشر والصف الثاني عشر حول كفاءة المزاج العام لصالح طلبة الصف الثاني عشر. وقد يرجع ذلك إلى أن طلبة الصف الثاني عشر لديهم مستوى أعلى من كفاءة المزاج العام بالمقارنة مع طلبة الصف الحادي عشر، مثل التفاؤل والسعادة والنظرة الإيجابية للأمور في الحياة والشعور بالمشاعر الموجبة والتعبير عنها.

جدول (17)

نتائج اختبار (t) لاختبار الفروق بين متوسطات أفراد عينة البحث حول الذكاء الانفعالي وفقاً لمتغير التخصص

البعد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
الكفاءة الشخصية	علمي	82	15.14	3.1	0.960	114	0.341
	أدبي	34	14.47	3.5			
الكفاءة الاجتماعية	علمي	82	41.15	4.2	0.416	114	0.679
	أدبي	34	40.82	3.8			

كفاءة إدارة الضغوط	علمي	82	30.91	5.8	0.260	114	0.796
	أدبي	34	30.55	7.0			
الكفاءة التكيفية	علمي	82	31.73	4.7	8.166	114	0.041
	أدبي	34	33.70	3.7			
كفاءة المزاج العام	علمي	82	43.70	4.6	11.066	114	0.027
	أدبي	34	46.79	5.1			
كفاءة الانطباع الإيجابي	علمي	82	16.40	2.7	0.650	114	0.519
	أدبي	34	15.97	3.4			
الذكاء الانفعالي ككل	علمي	82	179.06	14.1	0.099	114	0.921
	أدبي	34	179.32	12.4			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول الكفاءة الشخصية وفقاً لمتغير التخصص (علمي- أدبي)، حيث بلغت قيمة "ت" (0.960) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة البحث مع اختلاف التخصص لديهم مستوى متقارب من الكفاءة الشخصية، مثل فهم أنفسهم ومشاعرهم، والتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم، وتحقيق الذات، والاستقلالية والوعي بالذات ومعالجة الانفعالات.

ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول الكفاءة الاجتماعية وفقاً لمتغير التخصص (علمي- أدبي)، حيث بلغت قيمة "ت" (0.416) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة البحث مع اختلاف التخصص لديهم مستوى متقارب من الكفاءة الاجتماعية، مثل فهم انفعالات الآخرين، وتكوين أصدقاء بسهولة، والشعور بالاستياء عند إيذاء مشاعر الآخرين، وحب الاصدقاء.

ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول كفاءة إدارة الضغوط وفقاً لمتغير التخصص (علمي- أدبي)، حيث بلغت قيمة "ت" (0.260) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك اتفاق أفراد عينة البحث مع اختلاف التخصص حول كفاءة إدارة الضغوط، مثل البعد عن التشاجر مع الآخرين، وتهدئة النفس، والتحكم في الغضب.

بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول الكفاءة التكيفية وفقاً لمتغير التخصص (علمي- أدبي) لصالح أدبي، حيث بلغت قيمة "ت" (8.166) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وقد يرجع

ذلك إلى أن طلبة التخصص الأدبي لديهم مستوى أعلى من الكفاءة التكيفية بالمقارنة مع طلبة التخصص العلمي، مثل المرونة وحل المشكلات والقدرة على مواءمة مشاعرهم مع الآخرين، وتقييم حجم المواقف الحالية بدقة، واستخدم طرق مختلفة لحل المشكلات.

كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول كفاءة المزاج العام وفقاً لمتغير التخصص (علمي- أدبي) لصالح أدبي، حيث بلغت قيمة "ت" (11.066) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن طلبة التخصص الأدبي لديهم مستوى أعلى من كفاءة المزاج العام بالمقارنة مع طلبة التخصص العلمي، مثل التفاؤل والسعادة والنظرة الإيجابية للأمور في الحياة والشعور بالمشاعر الموجبة والتعبير عنها.

ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول كفاءة الانطباع الإيجابي وفقاً لمتغير التخصص (علمي- أدبي)، حيث بلغت قيمة "ت" (0.650) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة البحث مع اختلاف التخصص لديهم مستوى متقارب من كفاءة الانطباع الإيجابي، مثل تقبل الآخرين، والتفكير بأي شخص بإيجابية، وعدم الانزعاج من أي شيء، وأن عليهم قول الحقيقة، وأنه ليس لديهم أيام سيئة.

كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول الذكاء الانفعالي ككل وفقاً لمتغير التخصص (علمي- أدبي)، حيث بلغت قيمة "ت" (0.099) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة البحث مع اختلاف التخصص لديهم مستوى متقارب من الذكاء الانفعالي ككل مثل القدرة على توليد المشاعر التي تيسر وتساعد في عمليات التفكير لدى الفرد، وفهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية وتنظيمها لكي تساعده على النمو الانفعالي والعقلي.

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى أساليب إدارة الصراع لدى الطلبة الموهوبين وفقاً لمتغيرات (النوع، الصف الدراسي، التخصص)؟

تم استخدام اختبار "ت" (t Test) وتحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA)، وذلك على النحو التالي:

جدول (18)

نتائج اختبار (t) لاختبار الفروق بين متوسطات أفراد عينة البحث حول أساليب إدارة الصراع وفقاً لمتغير النوع

البعد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
المنافسة	ذكور	18	5.33	2.1	0.464	114	0.644
	إناث	98	5.66	2.8			

التعاون	ذكور	18	5.44	1.5	0.037	114	0.971
	إناث	98	5.42	1.6			
التسوية	ذكور	18	6.38	1.5	0.049	114	0.961
	إناث	98	6.36	1.7			
التجنب	ذكور	18	7.57	1.8	4.070	114	0.030
	إناث	98	9.16	2.2			
الانسحاب	ذكور	18	4.66	1.1	0.536	114	0.593
	إناث	98	4.96	2.3			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول المنافسة وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث)، حيث بلغت قيمة "ت" (0.464) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة البحث مع اختلاف النوع يستخدمون المنافسة بنفس الكفاءة والتميز، مثل السعي إلى متابعة أهدافهم، والحزم في ذلك، وبذل الجهد للوصول إلى غاياتهم، ودائماً ما يؤكدون على رغباتهم. كما أن الموهوبين يتسمون بالفضول العلمي، وحب المغامرة، والإصرار على تحقيق الأهداف، والطموح العالي، والانشغال كثيرًا بالمستقبل والتخطيط الجيد له، وحب الاستطلاع، والقدرة على حل المشكلات، والنشاط الزائد، وكل هذه الصفات المتميزة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بإستراتيجية التنافس. وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة طه (2012) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أساليب إدارة الصراع تعزى لمتغير النوع، وتختلف نتائج البحث الحالي مع دراسة الجراح وعاصلة (2016) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجية الهيمنة تعزى لمتغير النوع.

ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول التعاون وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث)، حيث بلغت قيمة "ت" (0.037) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة البحث مع اختلاف النوع لديهم مستوى متقارب من استخدام إستراتيجية التعاون، مثل طلب مساعدة الطرف الآخر للتوصل إلى حل أو طلب آراء الآخرين، وطرح جميع المخاوف والقضايا علنًا على الفور، ومشاركة المشكلة مع الشخص الآخر حتى يمكن حلها. وتختلف نتائج البحث الحالي مع دراسة بنات وبخيت (2015) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب إدارة الصراع تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور.

ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول التسوية وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث)، حيث بلغت قيمة "ت" (0.049) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة البحث مع اختلاف النوع حول استخدام إستراتيجية التسوية، مثل التنازل عن بعض النقاط مقابل أخرى، ومحاولة إيجاد رأيا وسطاً بينهم وبين الآخرين.

بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول التجنب وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث) لصالح الإناث، حيث بلغت قيمة "ت" (4.070) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن الإناث لديهن مستوى مرتفع من استخدام إستراتيجية التجنب بالمقارنة مع الذكور، مثل محاولة إيجاد حلول وسط لحل الصراعات التي قد تواجههن، ومحاولة تهدئة مشاعر الآخرين والحفاظ على العلاقات بينهم، ومحاولة طرح جميع المخاوف والقضايا على الفور. وتتفق نتائج البحث الحالي إلى حد كبير مع دراسة الجراح وعاصلة (2016) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجية التعبير العاطفي تعزى لمتغير النوع.

كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول الانسحاب وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث)، حيث بلغت قيمة "ت" (0.536) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة البحث مع اختلاف النوع لديهم مستوى متقارب من استخدام إستراتيجية الانسحاب، مثل التضحية بالرغبات الشخصية من أجل رغبات الشخص الآخر، وتلبية رغبات الطرف الآخر إذا كان موقفه يبدو مهمًا بالنسبة لهم. وتتفق نتائج البحث الحالي إلى حد كبير مع دراسة الجراح وعاصلة (2016) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجية التكامل تعزى لمتغير النوع. وتختلف نتائج البحث الحالي مع دراسة بنات وبخيت (2015) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب إدارة الصراع تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور.

جدول (19)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث حول الذكاء الانفعالي وفقاً لمتغير الصف الدراسي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
المنافسة	بين المجموعات	40.743	2	20.372	3.744	0.048
	داخل المجموعات	838.800	113	7.423		
	المجموع	879.543	115			
التعاون	بين المجموعات	4.336	2	2.168	0.775	0.463
	داخل المجموعات	316.112	113	2.797		
	المجموع	320.448	115			

التسوية	بين المجموعات	10.081	2	5.041	1.786	0.172
	داخل المجموعات	318.979	113	2.823		
	المجموع	329.060	115			
التجنب	بين المجموعات	43.505	2	21.752	4.932	0.009
	داخل المجموعات	498.383	113	4.410		
	المجموع	541.888	115			
الانسحاب	بين المجموعات	3.293	2	1.647	0.338	0.714
	داخل المجموعات	551.008	113	4.876		
	المجموع	554.302	115			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول التعاون وفقاً لمتغير الصف الدراسي، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (0.775)، ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة البحث مع اختلاف الصف الدراسي لديهم مستوى منخفض من التعاون، مثل ندرة طلب مساعدة الطرف الآخر للتوصل إلى حل، وندرة مشاركة المشكلة مع الشخص الآخر حتى يمكن حلها.

ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول التسوية والانسحاب وفقاً لمتغير الصف الدراسي، حيث بلغت قيم (F) المحسوبة (1.786)، (0.338) بنفس الترتيب ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة البحث مع اختلاف الصف الدراسي يستخدمون إستراتيجية التسوية والانسحاب لإدارة الصراع بدرجة متقاربة.

بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول المنافسة والتجنب وفقاً لمتغير الصف الدراسي، حيث بلغت قيم (F) المحسوبة (3.744)، (4.932) بنفس الترتيب ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وللكشف عن دلالات الفروق الإحصائية حول المنافسة والتجنب تم استخدام اختبار شيفيه (Schefea)، ويوضحها الجدول التالي.

جدول (20)

نتائج اختبار شيفيه (Schefea) للكشف عن الفروق بين متوسطات أفراد عينة البحث حول أساليب إدارة الصراع وفقاً لمتغير الصف الدراسي

البُعد	المتوسط الحسابي	الصف الدراسي	العاشر	الحادي عشر	الثاني عشر
المنافسة	6.25	العاشر		1.600**	0.875
	4.65	الحادي عشر			-0.725
	5.37	الثاني عشر			
التجنب	6.95	العاشر		-0.891	-1.333**
	7.85	الحادي عشر			-0.441
	8.29	الثاني عشر			

(**) دال عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الصف العاشر والصف الحادي عشر حول المنافسة لصالح طلبة الصف العاشر. وقد يرجع ذلك إلى أن طلبة الصف العاشر يستخدمون إستراتيجية المنافسة لإدارة الصراع بدرجة كبيرة بالمقارنة مع طلبة الصف الحادي عشر، مثل السعي إلى متابعة أهدافهم، وبذل الجهد للوصول إلى غاياتهم، وقد انعكس ذلك على استجاباتهم حول هذا البعد. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الصف الثاني عشر والصف العاشر حول التجنب لصالح طلبة الصف الثاني عشر. وقد يرجع ذلك إلى أن طلبة الصف العاشر يستخدمون إستراتيجية التجنب لإدارة الصراع بدرجة كبيرة بالمقارنة مع طلبة الصف الثاني عشر، حيث يستخدمون التجنب في بعض المواقف التي يكون التجنب فيها نوعًا من الحكمة والتفاوض، مثل محاولة تهدئة مشاعر الآخرين والحفاظ على العلاقات بينهم، وطرح جميع المخاوف والقضايا على الفور.

جدول (21)

نتائج اختبار (t) لاختبار الفروق بين متوسطات أفراد عينة البحث حول أساليب إدارة الصراع وفقاً لمتغير التخصص

البعد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
المنافسة	علمي	82	5.87	2.6	4.620	114	0.019
	أدبي	34	3.97	3.1			
التعاون	علمي	82	4.31	1.6	3.143	114	0.031
	أدبي	34	5.70	1.7			

التسوية	علمي	82	6.25	1.6	1.134	114	0.259
	أدبي	34	6.64	1.8			
التجنب	علمي	82	7.76	2.0	0.804	114	0.423
	أدبي	34	7.41	2.4			
الانسحاب	علمي	82	4.78	2.0	1.082	114	0.282
	أدبي	34	5.26	2.6			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول المنافسة وفقاً لمتغير التخصص (علمي- أدبي) لصالح علمي، حيث بلغت قيمة "ت" (4.620) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن طلبة التخصص العلمي يستخدمون إستراتيجية المنافسة بدرجة كبيرة بالمقارنة مع طلبة الصف الأدبي، حيث يحرصون دائماً على تحديد أهدافهم والسعي لتحقيقها، حيث يطمح طلبة التخصص العلمي إلى الالتحاق بكليات القمة مثل الطب والهندسة وغيرها، لذلك يكون مستوى المنافسة لديهم أعلى من طلبة الصف الأدبي، وقد انعكس ذلك على استجاباتهم حول هذا البعد.

وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول التعاون وفقاً لمتغير التخصص (علمي- أدبي) لصالح أدبي، حيث بلغت قيمة "ت" (3.143) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن طلبة التخصص الأدبي يستخدمون إستراتيجية التعاون لإدارة الصراع بدرجة أكبر من طلبة التخصص العلمي.

ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث حول التسوية والتجنب والانسحاب وفقاً لمتغير التخصص (علمي- أدبي)، حيث بلغت قيم "ت" (1.134)، (0.804)، (1.082) بنفس الترتيب، ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة البحث مع اختلاف التخصص يستخدمون إستراتيجية التسوية والتجنب والانسحاب بدرجة متقاربة.

النتائج الخاصة بالسؤال الرابع: هل يمكن التنبؤ بمستوى حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين من خلال ذكائهم الانفعالي؟

تم الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation coefficient، ويوضح ذلك الجداول التالية.

جدول (22)

معاملات الارتباط بين الذكاء الانفعالي وحل المشكلات الاجتماعية

المتغير	الذكاء الانفعالي						
	الكفاءة الشخصية	الكفاءة الاجتماعية	كفاءة إدارة الضغوط	الكفاءة التكيفية	كفاءة المزاج العام	كفاءة الانطباع الإيجابي	الذكاء الانفعالي ككل
حل المشكلات الاجتماعية	0.502**	0.328**	0.420**	0.316**	0.500**	0.246**	0.514**

** دالة عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية قوية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكلٍ من: الكفاءة الاجتماعية (ر= 0.502)، كفاءة المزاج العام (ر= 0.500). وتوجد علاقة متوسطة موجبة دالة إحصائياً بين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكلٍ من: الكفاءة الاجتماعية (ر= 0.328)، كفاءة إدارة الضغوط (ر= 0.420)، الكفاءة التكيفية (ر= 0.316). وتوجد علاقة ضعيفة موجبة دالة إحصائياً بين كفاءة الانطباع الإيجابي والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية (ر= 0.246). وقد يرجع ذلك إلى أن قدرة الفرد على الفهم الواضح للانفعالات والتعرف على مشاعره وانفعالاته والتمييز بين هذه الانفعالات وضبطها والتحكم فيها ومواجهة المشاعر السلبية التي تنتج عن ضغوط الحياة ومشكلاتها والتعامل معها، وتساعد إدارة الانفعالات الفرد على التفكير الموضوعي الفعال التي يساعده بدوره في حل المشكلات المواكبة لحركة تفاعله مع نفسه والآخرين والبيئة الاجتماعية الحاضنة لهذا التفاعل، لأن دون حل الفرد لهذه المشكلات يظل الموقف ضاغطاً على مشاعره، فيبدأ بإدارة ضغوطه بدلاً من إدارة مشاعره ومستقبله. وأشار السمادوني (2007) إلى أن الضعف في إدارة الانفعالات يؤدي إلى الضعف في التوجه الإيجابي نحو المشكلة، مثل الميل للتسويف والاستجابة الاندفاعية، حيث يتجنب الأفراد التعامل مع المشكلات بشكل مباشر، وبدلاً من ذلك فإنهم يركزون على ردود أفعالهم الانفعالية تجاه المواقف، ونتيجة لذلك تستمر المشكلات على الأرجح في كامل قوتها أو تزداد سوء، والطلبة ذوي المشاعر الإيجابية العالية تكون نظرتهم للمشكلات نظرة إيجابية كون مشاعرهم إيجابية بوجه عام؛ أما الطلبة الذين يتمتعون بدرجة عالية من المشاعر السلبية تكون نظرتهم سلبية لأنفسهم وللآخرين، ويفسرون المشكلات والمواقف من منظور سلبي، وتكون مشاعرهم سلبية بوجه عام، فالفرد الذي لديه قدرة على إدارة انفعالاته لا يسمح لأي موقف أن يؤثر على حالته المزاجية (كالسعادة والرضا عن الذات)، كما يركز على أفعاله وما الذي يجب أن يقوم به، كما يعبر عن مشاعره بطريقة إيجابية.

كما توجد علاقة ارتباطية قوية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين الذكاء الانفعالي ككل والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية (ر= 0.514). وتتفق نتائج البحث الحالي مع بعض الدراسات التي توصلت إلى

وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والقدرة على حل المشكلات مثل دراسة كلٍ من: (Bastion, 2005)، عيسى (2012)، أبو زيتون (2014)، وقدوري ولحسن (2017). وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة زمزمي (2011) التي أشارت إلى وجود علاقة دالة موجبة بين الذكاء الوجداني (الكفاءات الشخصية – الاجتماعية – التكيفية – إدارة الضغوط – المزاجية العامة) والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية. وتختلف نتائج البحث الحالي مع دراسة (Paul – Eduard & Reshmi, 2006) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي وحل المشكلات الاجتماعية.

كما استخدم الباحثون أيضاً تحليل الانحدار للتعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين، ويوضح ذلك الجداول التالية:

جدول (23)

نتائج تحليل الانحدار بين الذكاء الانفعالي كمتغير مستقل وحل المشكلات الاجتماعية كمتغير تابع

معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط المعدل	الخطأ المعياري
0.514[a]	0.264	0.070	0.1434

يتضح من الجدول (28) أن الذكاء الانفعالي للطلبة الموهوبين يؤثر على حل المشكلات الاجتماعية، حيث بلغ مربع معامل الارتباط (0.264)، ويوضح الجدول (29) الدلالات الإحصائية لمعاملات الانحدار.

جدول (24)

معاملات الانحدار بين الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي والدرجة الكلية لحل المشكلات الاجتماعية

معاملات غير معيارية		معاملات معيارية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
B	الخطأ المعياري	Beta		
3.652	0.073		5.548	**0**.001
0.112	0.017	0.514	4.148	**0**.003

يتضح من الجدول (29) أنه يمكن استخدام الذكاء الانفعالي في التنبؤ بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية، حيث بلغت قيمة "ت" (11.115)، ومستوى دلالتها (0.000)، ويمكن استخدام الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي في التنبؤ بالدرجة الكلية لحل المشكلات الاجتماعية من خلال المعادلة التالية:

$Y = a + b * X = (0.073) + (0.017) * X$، حيث:

a: ثابت.

b: ميل الانحدار للمتغير التابع على المتغير المستقل.

Y: حل المشكلات الاجتماعية.

X: الذكاء الانفعالي.

النتائج الخاصة بالسؤال الخامس: هل يمكن التنبؤ بمستوى حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين من خلال أساليب إدارة الصراع؟

تم الكشف عن العلاقة بين أساليب إدارة الصراع وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation coefficient، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (25)

معاملات الارتباط بين أساليب إدارة الصراع وحل المشكلات الاجتماعية

المتغير	أساليب حل الصراع				
	المنافسة	التعاون	التسوية	التجنب	الانسحاب
حل المشكلات الاجتماعية	0.522**	0.168**	0.314**	0.504**	0.115**

** دالة عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية قوية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكلٍ من: المنافسة (ر= 0.522)، التجنب (ر= 0.504). وتوجد علاقة متوسطة موجبة دالة إحصائياً بين حل المشكلات الاجتماعية والتسوية (ر= 0.314). وتوجد علاقة ضعيفة موجبة دالة إحصائياً بين حل المشكلات الاجتماعية وكلٍ من: التعاون (ر= 0.168)، الانسحاب (ر= 0.115). كما استخدم الباحثون أيضاً تحليل الانحدار للتعرف على العلاقة بين أساليب إدارة الصراع وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين، ويوضح ذلك الجداول التالية:

جدول (26)

نتائج تحليل الانحدار بين أساليب إدارة الصراع كمتغير مستقل وحل المشكلات الاجتماعية كمتغير تابع

معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط المعدل	الخطأ المعياري
0.467[a]	0.218	0.048	0.1268

يتضح من الجدول 31 أن أساليب إدارة الصراع للطلبة الموهوبين تؤثر على حل المشكلات الاجتماعية، حيث بلغ مربع معامل الارتباط (0.218)، ويوضح الجدول التالي ذلك.

جدول (27)

معاملات الانحدار بين الدرجة الكلية لأساليب إدارة الصراع والدرجة الكلية لحل المشكلات الاجتماعية

معاملات غير معيارية		معاملات معيارية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
B	الخطأ المعياري	Beta		
9.939	0.087		4.612	0.001
0.109	0.021	0.327	2.539	0.012

يتضح من الجدول 32 أنه يمكن استخدام أساليب إدارة الصراع في التنبؤ بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية، حيث بلغت قيمة "ت" (4.612)، ومستوى دلالتها (0.001)، ويمكن توضيح ذلك من خلال المعادلة التالية:

Y =a +b *X، حيث: Y =(0.087)+(0.021) *X

a: ثابت.

b: ميل الانحدار للمتغير التابع على المتغير المستقل.

Y: حل المشكلات الاجتماعية.

X: أساليب إدارة الصراع.

كما استخدم الباحثون أيضاً تحليل الانحدار المتعدد التدريجي للكشف عن الأثر النسبي لكل أسلوب من أساليب إدارة الصراع على حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين، ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (28)

نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي للكشف عن الأثر النسبي لكل أسلوب من أساليب إدارة الصراع (المنافسة- التجنب- التسوية- التعاون- الانسحاب) على حل المشكلات الاجتماعية

	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط المعدل	B	Beta	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
ثابت				1.980		19.178	0.000
التسوية	0.312[a]	0.097	0.119	0.035	0.116	2.218	0.017
التجنب	0.564[a]	0.318	0.311	0.048	0.225	5.768	0.012

المنافسة	0.719[a]	0.517	0.447	0.066	0.327	7.261	0.001

يتضح من الجدول (33) أن هناك ثلاثة متغيرات مستقلة على الترتيب (المنافسة، التجنب، والتسوية) لها أثر على حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية لها أقل من (0.05)، وبذلك تكون معادلة التنبؤ بحل المشكلات الاجتماعية بدلالة المعاملات المعيارية هي:

$$y=1.980+0.066x_1+0.048x_2+0.035x_3$$

حيث أن: x_1 تمثل تقدير المستجيب على فقرات المنافسة، وx_2 تقدير المستجيب على فقرات التجنب، وx_3 تقدير المستجيب على فقرات التسوية. وقد بلغ معامل الارتباط المتعدد لها (0.719) بنسبة تباين مفسر (0.517) التي تدل على أن (المنافسة، التجنب، والتسوية) أسهمت مجتمعة بنسبة (0.517%) من التباين في حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين.

وقد تبين أن أكثر المتغيرات لها قدرة تنبؤية في حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين هو المنافسة بنسبة (44.7%) وبتأثير موجب، يليه التجنب بنسبة (31.1%) وبتأثير موجب، ثم التسوية بنسبة (11.9%) وبتأثير موجب. وقد أشار الدحدوح (2017) إلى أن أساليب إدارة الصراع تسهم في حل بعض المشكلات التي يواجهها الفرد في حياته، خاصة التي تكون خلال المرحلة الأخطر من حياة الفرد وهي فترة المراهقة. وأشار (Michael& Scott, 2006) إلى أن الهدف الأساسي من إستراتيجيات إدارة الصراع هو مساعدة الأفراد لكي يكونوا منتجين ومتسامحين، وغير عدائيين ولديهم القدرة على التحمل.

توصيات البحث:

من خلال النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، توصي الباحثون بما يلي:

- تعليم مهارات الذكاء الانفعالي لجميع الطلبة لارتباطها بالتكيف الاجتماعي والنجاح في الحياة.
- اعتماد تدريب الطلبة على مهارات الذكاء الانفعالي كجزء من البرنامج التعليمي، بحيث يتم اتخاذ الإجراءات والتدابير اللازمة لضمان ذلك.
- تأهيل المعلمين وتدريبهم على تعليم مهارات الذكاء الانفعالي للطلبة الموهوبين من خلال إعداد برامج ودورات أو ورش عمل تتضمن التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي وكيفية تعليمها للطلبة الموهوبين.
- تضمين المناهج الدراسية تدريبات وممارسات كافية عن كيفية التعرف على الانفعالات، والتمييز بينها، وتكثيف ذلك بشكل خاص في المناهج الدراسية للطلبة.

- توجيه أنظار التربويين العاملين في وزارة التربية إلى أهمية الذكاء الانفعالي في تعليم وتعلُم الطلبة واعتماده كعنصر من عناصر الأهداف التعليمية.
- إجراء المزيد من الندوات الثقافية حول الذكاء الانفعالي، والاستعانة بالمؤسسات الإعلامية لنشر الوعي العلمي والثقافي حول أهمية الذكاء الانفعالي في نجاح الأفراد بشكل عام، والطلبة الموهوبين والعاديين سواء في التعليم المدرسي أم الجامعي.
- تكليف الطلبة الموهوبين بالقيام ببعض الخدمات للمجتمع المحلي لتوثيق الصلة بينهم وبين المجتمع وتنمية روح المواطنة الصالحة.
- توفير البيئة المدرسية التي تؤكد على الألعاب الجماعية، والمناقشة الجماعية، والرحلات، والعمل الجماعي، والتعلم التعاوني، بما يرفع كفاءة الطلبة الشخصية.
- رعاية الأنظمة الاجتماعية والتربوية التي تعزز الذكاء الانفعالي لدى الطلبة في مدارس الموهوبين خاصةً ومدارس العاديين عامةً.
- إنشاء علاقات طلابية بين الطلبة الموهوبين في مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت لتعميق التفاعل وزيادة الخبرات، وتنمية التعاون والعمل بروح الفريق.
- تعزيز وتعميق مناهج الموهوبين بما يشمل دورهم في تحقيق المواطنة الصالحة والانفتاح على الإنسانية.
- تعميق فهم الطلبة الموهوبين لإستراتيجيات/ أساليب إدارة الصراع المختلفة ومزايا وسلبيات كل منها، وتعريفهم بالمواقف التي يمكن فيها استخدام الإستراتيجية المناسبة.
- زيادة فهم الطلبة الموهوبين وتوعيتهم بأهمية القيم ودروها في الحد من الصراع، وماله من آثار ونتائج إيجابية وسلبية على مستوى الفرد والجماعة والمجتمع.

البحوث المقترحة:

امتداداً لما توصل إليه البحث الحالي يقترح الباحثون إمكانية إجراء الدراسات التالية:

- إجراء دراسة حول القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي وأساليب إدارة الصراع في حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة مع عينات أخرى تختلف عن عينة البحث الحالية.
- بناء برنامج إرشادي قائم على مهارات الذكاء الانفعالي لتنمية القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى عينات مختلفة.

- دراسة الفروق في الذكاء الانفعالي للدرجة الكلية والأبعاد وفق النوع والمستوى الدراسي في المرحلتين الثانوية والجامعية، والقيام بدراسة تتبعية لتطور الذكاء الانفعالي في المراحل التعليمية الثلاث.
- إجراء دراسة حول النسق القيمي وأساليب إدارة الصراع لدى الطلبة في المرحلة الثانوية والجامعية.

قائمة المراجع:

إبراهيم، ريهام شوقي (2008). أثر المتغيرات الفردية وتصرفات جماعة العمل في تشكيل إستراتيجيات إدارة الصراع، دراسة تطبيقية على مديريات الخدمة الحكومية بمدينة طنطا *(رسالة ماجستير غير منشورة)*. كلية التجارة، جامعة طنطا، مصر.

أبو زيتون، جمال عبد الله (2010). الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بالمدارس الخاصة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، البحرين، 11(4)، 13-43.

أبو زيتون، جمال عبد الله (2014). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمشكلات والحاجات الإرشادية لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين والملتحقين في المدارس الخاصة بالمتفوقين، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 11 (2) 193- 217.

أبو زيتون، جمال عبدالله سلامة وبنات، سهيلة محمود صالح (2010). التكيف النفسي وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، البحرين، 11(2)، 39-64.

أحمد، سهير كامل (2001). *سيكولوجية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة*. ط2، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

البداوي، تغريد كايد محمد (2013). العلاقة بين الذكاء الانفعالي وواقعية الانجاز لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد العزيز للتميز في الاردن *(رسالة دكتوراه غير منشورة)*. كلية التربية، جامعة الزعيم الأزهري، السودان.

بن غربال، سعيدة (2015). الذكاء العاطفي وعلاقته بالتوافق المهني، دراسة ميدانية على عينة من أساتذة جامعة محمد خيضر- بسكرة *(رسالة ماجستير غير منشورة)*. قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر – بسكرة، الجزائر.

بنات، سهيلة محمود وبخيت، ضياء الدين سالم (2015). أساليب حل الصراعات لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المراكز الريادية، *مجلة جامعة الخليل للبحوث: العلوم الإنسانية*، 10(1)، 1-20.

جابر، سعاد (2008). *الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة بلا حدود*. الأردن، دار الكتاب العالمي للنشر والتوزيع.

الجراح، عبد الناصر ذياب وعاصلة، وائل محمد (2016). الذكاء الاجتماعي وإستراتيجيات إدارة النزاع لدى الطلبة العاديين وذوي السلوك المشكل في المرحلة الثانوية، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 43 (5)، 1915-1935.

الجراح، عبد الناصر وأبو نمر، أحلام (2014). الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المقبولين والمرفوضين اجتماعياً في المدارس التابعة لمنطقة الجليل الأسفل، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 28 (2)، 398 – 430.

جلال، أحمد سعد (2008). *الاختبارات والمقاييس النفسية*. مصر، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

الجميلي، علي عليج حفتر (2009). أثر التدريب على حل المشكلات في خفض قلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية، *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، 8 (4)، 37 – 65.

جولمان، دانييل (2000). *الذكاء العاطفي*. ترجمة: ليلى الجبالي، الكويت: سلسلة عالم المعرفة.

الحجري، محمد بن راشد بن سعيد (2013). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى العاملين في الوظائف الدينية بسلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات *(رسالة ماجستير غير منشورة)*. كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

حمام، راوية عبد الرحمن (2013). فاعلية برنامج الوساطة الطلابية في القدرة على حل المشكلات والتحكم بالغضب لدى الوسطاء في المرحلة العليا *(رسالة ماجستير غير منشورة)*. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الحيلة، محمد محمود (2002). *طرائق التدريس وإستراتيجياته*. الإمارات، دار الكتاب الجامعي.

الخليل، عبد الحميد (2005). تأثير مهارات الذكاء العاطفي على أداء القيادات الإدارية، دراسة تطبيقية *(رسالة دكتوراه غير منشورة)*. كلية التجارة، جامعة قناة السويس، بورسعيد، مصر.

رزق الله، رندة (2006). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي، دراسة تجريبية في مدارس مدينة دمشق على عينة من تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي *(رسالة دكتوراه غير منشورة)*. كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

زمزمي، عواطف أحمد (2011). الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الجامعية، *مجلة كلية التربية*، جامعة أم القرى، (11)، 74 – 166.

الزيات، فتحي (2001). *علم النفس المعرفي: دراسات وبحوث*. المنصورة، مصر، دار النشر للجامعات.

زيتون، كمال عبد الحميد (2005). *التدريس نماذجه مهاراته*. القاهرة، مصر، عالم الكتب.

السمادوني، السيد إبراهيم (2007). *الذكاء الوجداني أسسه، تطبيقاته، تنميته*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

سنغ، داليب (2003). *الذكاء الانفعالي في العمل*. ترجمة عبد الحكيم الخزامي، القاهرة، دار الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

الشهري، سلطان حسن (2008). المناخ التنظيمي وأساليب إدارة الصراع في المدارس الثانوية بالطائف والعلاقة بينهما من وجهة نظر المديرين والمعلمين *(رسالة ماجستير غير منشورة)*. كلية التربية جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

طه، أحمد جمال (2012). علاقة الذكاء الانفعالي بإستراتيجيات إدارة الصراع لدى المتفوقين دراسياً *(رسالة ماجستير غير منشورة)*. قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر.

الطيب، مصطفى عبد العظيم والمعلول، محفوظ محمد (2016). التجربة الليبية لرعاية الموهوبين والمتفوقين، *المجلة الجامعة*، 18(3)، 51-76.

العتوم، عدنان يوسف وعلاونة، شفيق فلاح والجراح، عبدالناصر ذياب وأبو غزال، معاوية محمود (2014). *علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق*. ط5، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع الطباعة.

عثمان، فاروق السيد، وعبد السميع، محمد (2001). الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه، *مجلة علم النفس*، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (52)، 32-50.

العزة، سعيد حسني (2002). *المدخل إلى التربية الخاصة*. عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.

علوان، مصعب شعبان (2009). تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

العميان، محمود سليمان (2013). *السلوك التنظيمي في مؤسسات الأعمال*، عمّان، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.

عيسى، هاجر أحمد وعثمان، أحمد عبدالرحمن والمغازي، إبراهيم محمد (2012). الذكاء الوجداني وعلاقته بمهارات حل المشكلات لدى طلاب كلية التربية ببورسعيد، *مجلة كلية التربية- جامعة بورسعيد*، مصر، (12)، 824-848.

قدوري، رابح ولحسن، ذبيحي (2017). الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية بثانويتي هواري بو مدين وبرهوم الجديدة بالمسيلة، *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 2 (1)، 94 – 117.

القذافي، رمضان (2011). *رعاية الموهوبين والمبدعين*. ط2، الإسكندرية: المكتبة الجامعية.

كلارك، باربرا (2013). *تنمية الموهبة*. ترجمة: عبير محمد العموري، القاهرة: دار الفكر.

كمال، طارق (2007). *سيكولوجية الموهبة والإبداع*. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

الكيكي، محسن محمود (2010). الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتميزين، *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، نينوي، العراق، 10 (2)، 1-23.

محمد، أشرف السعيد (2011). أثر أساليب مديري مدارس التعليم العام لإدارة الصراع التنظيمي على سلوك مواطنة المعلمين، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، مصر، 1 (76)، 81 – 119.

مختار، حازم محمد أحمد (2016). التفكير الإبداعي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب مدارس الموهبة والتميز ولاية الخرطوم المرحلة الثانوية *(رسالة ماجستير غير منشورة)*. كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

مرزوق، ابتسام يوسف (2011). إستراتيجيات إدارة الصراع التي يتبعها مديرو مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى المعلمين *(رسالة ماجستير غير منشورة)*. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

معمرية، بشير (2009). *بحوث ودراسات نفسية في الذكاء الوجداني – الاكتئاب – اليأس – قلق الموت – السلوك العدواني – الانتحار*. مصر، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

معوض، خليل (2002). *قدرات وسمات الموهوبين*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

المومني، رندة موسى والمجالي، عرين عبد القادر والربضي، وائل منور وسالم، رفقة خليف (2015). مستوى أبعاد الذكاء الانفعالي لدى الطلاب الموهوبين والعاديين في ضوء متغير الصف الدراسي في محافظة عجلون في الأردن: دراسة مقارنة، *مجلة البحث العلمي في التربية*، مصر، (16)، 245-262.

المومني، عبد اللطيف ودعوم، حامد (2012). أثر المساندة الاجتماعية والمستوى الدراسي في القدرة على حل المشكلات لدى عينة من طالبات جامعة البلقاء التطبيقية، *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 9 (1)، 29 -54.

الهاشمي، عبد الرحمن (2007). *إستراتيجيات حديثة في فن التدريس*. عمان، الأردن، دار الشروق.

Afzalur، R. & clement, P. (2002). A Model of emotional intelligence and conflict management strategies: a study in seven countries, *International Journal of Organizational Analysis*, 10 (4), 302 – 326.

Alabbasi, A.M., Ayoub, A., Zeglar, A. (2020). Are Gifted Students more emotionally intelligent than their non-gifted peers? A meta-analysis, *High Ability Studies*, 14(1) 3-14.

Al-Hamdan, N.S., Al-Jasim, F.A.& Abdulla, A.M. (2017). Assessing the Emotional Intelligence of Gifted and Talented Adolescent Students in the Kingdom of Bahrain, *Roeper Review*, 39(2), 132-142.

Andre, C. (2010). *Exploring the Relationship styles* (Doctor of philosophy). the faculty of the Graduate school at the University of North Carolina.

Antonietti, A., Ignazi, S.& Perego, P. (2000). Meta CognitiveKnowledge about Problem – Solving methods, *British Journal of Educational psychology*, 70(1), 1-16 .

Bagshow, M., (2000). Emotional intelligence – training people to be affective so they can be effective, *Industrial and Commercial Training*, 32(2), 61-65.

Bar –On, R., Brown, J. Kirkcalady, B., theme, E. (2000). Emotional Expression and implications for occupational stress: An Application of the Emotional Quotient inventory (EQ- I), *Personality and Individual Differences,* 28(1), 1107-1118.

Bennett, L.L., (2009). *Emotional intelligence on over view and application in business* (Master thesis). university of Alaska Anchorage.

Boyatzis, R., Goleman, D., Rhee, K.S. (2000). *Clustering competence in emotional intelligence insights from the emotional competence inventory*, in: Bar – On & J. Parker (Eds). The Handbook of Emotional intelligence. sam Francisco Awiley company.

Chan, D.W. (2005). Emotional Intelligence, Social Coping, and Psychological Distress among Chinese Gifted Students in Hong Kong, *High Ability Studies*, 16(2), 163-178.

Chan, D.W. (2007). Leadership Competencies among Chinese Gifted Students in Hong Kong: The Connection with Emotional Intelligence and Successful Intelligence, *Roeper Review*, 29(3), 183-189.

Chan. D.W. (2005). SELF – perceived creativity, family hardiness, and Emotional intelligence of Chinese gifted students in Hong Kong, *Journal of Secondary Gifted Educational*, 6 (2-3), 47 – 56.

Clark, B. (2007). *Growing up gifted*. 7th edition, Columbus, OH: Charles E. Merrill publishing company.

Cormier, S., Nurius, P.& Osborn, C. (2009). *Interviewing and ChangeStrategies for Helpers: Fundamental Skills and Cognitive BehavioralInterventions*. Casebound, USA.

Elke, F. (2015). Problem-solving strategies and giftedness, *Master thesis*, Department: Instructional technology, University of Twente.

Gizem, S.S. (2012). Determination of the problem solving level of gifted/talented students, *International Online Journal of Primary Education*, 1(1), 31-36.

Jonassen, D.H. (2003). *Learning to Solve Problems: An InstructionalDesign Guide*. Pfeiffer products.

Leonard, B.C & Kevin, H. (2008). *Emotional intelligence. www. Beyond group in stripes*, Available online at: org/docs/us/B%20 Emotional %20 intelligence. Doc.

Maurice, E. (2004). The connection Between Social – Emotional Learning and Learning Disabilities impactions for intervention, *Learning Disabilities Maurice*, 27 (1), 53.

Mayer, J., Salovey, P. (1993). The intelligence of Emotional intelligence*, Journal of Intelligence*, 17, 433-442.

Mayer, J., Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence*?. In Salovey, P& style, D (ed). Emotional development and emotional intelligence, Educational implication, NY. Basic books.

Michael, S., Scott, D. (2006). The Bridge- New Civil Society and Conflict Management Strategy, *Mercy Corps Civil Society& Conflict Management Team Newsletter*, 7(3).

Robbins, S.& Decenzo, D.A. (2004). *Fundamentals of Management: Essential Concepts and Applications.* Fourth Edition, New Jersey, Prentice Hall.

Robbins, S.P. (2001). *Organizational Behavior*. New Jersey, Prentice Hall.

Robinson, N. (2006) *Gifted education communicator* (California Association for the Gifted) counseling issues for gifted students: more issues? special issues?, University of Washington, capable@u.washington.edu.

Seon-Young, L.& Paula, O. (2006). The Emotional Intelligence, Moral Judgment, and Leadership of Academically Gifted Adolescents, *Journal for the Education of the Gifted*, 30(1), 29-67.

Takaoka, R.& Okamoto, T. (1994). The method to Acquire the strategic knowledge on problem solving, *proccedings of ED.Media world conference on Educational Multimedia and Hypermedia Vancouver, British Columbia, Canada, June 25-30.*

Williams, I.A., (2011). *Conflict management style and jobs satisfaction by organizational level and status in a private university*, (PH.D. Thesis). faculty of the school of Business and technology management, North central university.

Zeidner, M., Shani-Zinovich, I.; Matthews, G.& Roberts, R.D. (2005). Assessing Emotional Intelligence in Gifted and Non-Gifted High School Students: Outcomes Depend on the Measure, *Intelligence*, 33(4), 369-391.