

علاقة الذكاء الانفعالي بالذكاء العام والتحصيل
الدراسي والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية

د/أسماء محمد عبد الحميد

مدرس بقسم علم النفس التربوي

كلية التربية- جامعة المنيا

ملخص الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى بحث العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من الذكاء العام اللفظي وغير اللفظي، والتحصيل الدراسي، والمهارات الاجتماعية، وسمات الشخصية. ضمت عينة الدراسة (123) من طلاب الفرقة الثالثة بقسم اللغة الفرنسية- كلية التربية- جامعة المنيا (47 طالب، 76 طالبة). توصلت نتائج الدراسة إلى: وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي وفقاً لنماذج القدرات وبين الذكاء العام (لفظي وغير لفظي)، وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي وفقاً لنماذج القدرات وبين التحصيل الدراسي، عدم وجود علاقة دالة بين الذكاء الانفعالي وفقاً لنماذج القدرات وبين العديد من أبعاد سمات الشخصية والمهارات الاجتماعية. كما بينت نتائج الدراسة وجود علاقة غير دالة بين الذكاء الانفعالي وفقاً للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات) والذكاء العام (لفظي وغير لفظي)، وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي وفقاً للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات) والعديد من أبعاد الشخصية والمهارات الاجتماعية، وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي وفقاً للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات) والتحصيل الدراسي.

كذلك أظهر نموذج المعادلة البنائية باستخدام برنامج *AMOS4* أن الذكاء الانفعالي وفقاً للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات) هو القدر على التنبؤ بالتحصيل الدراسي، إلى جانب وجود ارتباط بين الذكاء الانفعالي كقدرات والذكاء العام اللفظي وغير اللفظي، وارتباط الذكاء العام اللفظي بالذكاء العام غير اللفظي، وارتباط الذكاء الانفعالي وفقاً للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات) بالسمات الشخصية والمهارات الاجتماعية، وارتباط السمات الشخصية بالمهارات الاجتماعية.

علاقة الذكاء الانفعالي بالذكاء العام والتحصيل
الدراسي والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية

د/ أسماء محمد عبد الحميد

مدرس بقسم علم النفس التربوي

كلية التربية- جامعة المنيا

مقدمة

مع ظهور مفهوم الذكاء الانفعالي وتأكيد العديد من الباحثين على أن الذكاء بمفهومه التقليدي ليس كافيا للتنبؤ بنجاح الفرد في حياته العملية (Mayer & Salovey, 1997)، وأن المتميزون في المجالات المختلفة ليسوا أولئك أصحاب القدرات العقلية بل أولئك الأذكاء انفعاليا (Goleman, 1998) والدراسات تتوالى في محاولة لسبر أغوار ذلك المفهوم الجديد.

وقد عرف باحثون الذكاء الانفعالي على أنه مجموعة من القدرات المعرفية والتي تتضمن قدرة الفرد على فهم انفعالاته وانفعالات الآخرين والقدرة على إدارة تلك الانفعالات (Mayer et al., 2002a; Salovey & Mayer, 1990) وصنفوا هذا المفهوم الجديد كأحد أنواع الذكاء من خلال مقابله لمجموعة من المعايير حيث يضم الذكاء الانفعالي مجموعة من القدرات المرتبطة معا والمرتبطة بالأنواع الأخرى من الذكاء، كما ينمو الذكاء الانفعالي بزيادة العمر الزمني والخبرة لدى الفرد، إلى جانب إمكانية قياسه باستخدام اختبارات أداء أقصى تعكس الأداء الفعلي وليس تقدير الفرد لذاته (Mayer et al., 2000).

في حين وسع باحثون آخرون هذا المفهوم ليضم عددا من الخصائص المتنوعة للشخصية كالدافعية والحماس والتفاوض والنقص والمهارات الاجتماعية (Bar-On, 1997; Goleman, 1995, 1998) مما تسبب في حدوث تداخل لدى العامة والمتخصصين على حد سواء حول هذا المفهوم، منقسمين ما بين مؤيد لاعتبار هذا المفهوم أحد أنواع الذكاء ومعارض لهذه الفكرة على اعتبار أن الذكاء الانفعالي مجرد دمج بشكل جديد بين مجموعة من المهارات الاجتماعية وسمات الشخصية.

مشكلة الدراسة

تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في غموض مفهوم الذكاء الانفعالي، ويتمثل هذا الغموض في التداخل بين مفهوم الذكاء الوجداني والمفاهيم الأخرى للذكاء العقلي إلى جانب التداخل مع سمات الشخصية والمهارات الاجتماعية وعدم وضوح علاقته بالتحصيل الدراسي.

وفي حين يرى باحثون أن الذكاء الانفعالي مفهوم جديد يختلف عن المفاهيم السابقة (Salovey & Mayer, 1990)، إلا أن هناك من الباحثين من يرى أن الذكاء الانفعالي مجرد مجموعة من السمات الشخصية (Davies et al., 1998). وخلال رحلة البحث عن هوية المفهوم

الجديد تضاربت نتائج الدراسات، فتبين نتائج مجموعة من الدراسات انتماء الذكاء الانفعالي للأصناف الأخرى من الذكاء من خلال وجود علاقة بين الأداء على الاختبارات التي تقيس الذكاء الانفعالي والأداء على الاختبارات التي تقيس الذكاء بصورته التقليدية (Brackett et al, 2004; Mayer et al, 1999; O'Connor, 2003; Schulte et al, 2004) وتبين نتائج دراسات أخرى عدم وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والأنواع الأخرى من الذكاء (Ciarrochi et al, 2000; Davies et al, 1998; Derksen et al, 2002; Lopes et al, 2003; Newsome et al, 2000; O'Connor & Little, 2003; Saklofske et al, 2003) ومع اعتبار التحصيل الدراسي ولفترة طويلة من الزمن مؤشرا لصدق الاختبارات المختلفة للذكاء اهتم الباحثون بدراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي، وقد توصلت مجموعة من الدراسات إلى وجود علاقة دالة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي (Lyons & Schneider, 2005; Parker et al., 2004a,b; Pelletieri, 1999; Schutte et al., 1998; Swart, 1996) في حين توصلت مجموعة أخرى من الدراسات إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي (Amelang & Steinmayr, 2006; Austin et al., 2005; Newsome et al., 2000)

وفي حين تبين مجموعة من الدراسات انتماء الذكاء الانفعالي إلى السمات الشخصية والمهارات الاجتماعية من خلال وجود علاقة قوية بين الذكاء الانفعالي والأداء على الاختبارات التي تقيس تلك المفاهيم (Ciarrochi et al., 2000; Newsome et al., 2000; Schutte et al., 1998, 2001) تبين دراسات أخرى وجود علاقة ضعيفة أو انعدام تلك العلاقة مع السمات الشخصية والمهارات الاجتماعية وبالتالي عدم انتماء الذكاء الانفعالي إلى تلك المفاهيم (Dawda & Hart, 2000; Lopes et al., 2003; Petrides & Furnham, 2001) وتثير المشكلة التساؤلات التالية:

- 1- ما العلاقة بين الذكاء الانفعالي والذكاء العام
 - 2- ما العلاقة بين الذكاء الانفعالي وسمات الشخصية
 - 3- ما العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية
 - 4- ما العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي
 - 5- ما هو الشكل العام الذي يصف متغيرات الدراسة (الذكاء الانفعالي - الذكاء اللفظي - الذكاء غير اللفظي - سمات الشخصية - المهارات الاجتماعية) من حيث علاقتها ببعضها البعض ومن حيث قدرتها على التنبؤ بالتحصيل الدراسي.
- هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية للوصول إلى مزيد من التحديد لمفهوم الذكاء الانفعالي من خلال فحص

العلاقة بين الذكاء الانفعالي وبعض المتغيرات التي قد تتداخل مع هذا المفهوم ومنها الذكاء العام بصورته التقليدية سواء اللفظي أو غير اللفظي وسمات الشخصية والمهارات الاجتماعية وفحص قدرته على التنبؤ بالتحصيل الدراسي مقارنة بتلك المتغيرات. أهمية الدراسة

للدراة الحالية أهمية نظرية حيث تمثل امتدادا لمجموعة الدراسات التي تهتم بفحص مفهوم الذكاء الانفعالي من خلال دراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومجموعة من المتغيرات التي قد تتداخل معه كالذكاء العام وسمات الشخصية والمهارات الاجتماعية مما قد يحسن فهمنا للذكاء الانفعالي وبالتالي يحسن فهمنا للأداء الانساني.

وتتبع أهمية الدراة الحالية أيضا من أهمية هذا المفهوم الجديد والذي أثبتت الدراسات ارتباطه بالصحة الجسدية والنفسية والعديد من مؤشرات النجاح فى الحياة العملية (Austin, 2005; Charbonneau & Nicol, 2002; Extremera & Fernandez-Berrocal, 2005; Gannon & Ranzijn, 2005; Jordan, et al., 2002; Law et al., 2004; Saklofska, et al., 2003)

كما تتبع أهمية الدراة الحالية من أهمية موضوع التحصيل الدراسي والذي يمثل الهدف الرئيس لجميع المؤسسات التعليمية، وأهم مؤشرات نجاح العملية التعليمية، وبالتالي أهمية تحديد علاقته بمتغيرات الدراة، وتحديد أفضل المتغيرات قدرة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي وما يمكن أن يترتب على ذلك من تحقيق نتائج أفضل فى العملية التعليمية. مصطلحات الدراة

الذكاء الانفعالي *Emotional Intelligence*

تأخذ الدراة الحالية بتعريف (Mayer et al., 2002a) للذكاء الانفعالي بأنه القدرة على إدراك واستخدام وإنتاج الانفعالات لدعم التفكير وتوجيه النمو العقلي والانفعالي. وينتمى هذا التعريف إلى نماذج القدرة (*ability models*) والتي تتعامل مع الذكاء الانفعالي كأحد أنواع الذكاء، ويشمل الذكاء الانفعالي من خلال هذا التعريف مجموعة من القدرات العقلية هي: 1- إدراك الانفعالات *Perceiving Emotions*: وتشير إلى قدرة الفرد على معرفة الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين، كذلك تحديدها فى الموضوعات والرسوم والموسيقى وغيرها من المثيرات.

2- تيسير التفكير *Facilitating Thought*: وتشير إلى القدرة على إنتاج واستخدام المشاعر وتوظيفها لتيسير النمو المعرفى وحل المشكلات.

3- فهم المشاعر *Understanding Emotions*: وتشير إلى القدرة على فهم المعلومات الانفعالية

وكيف تتجمع وتتطور خلال تحول العلاقات، كما تتضمن فهم المعانى الانفعالية، والعلاقات بين الانفعالات.

4- إدارة المشاعر *Managing Emotions*: وتشير إلى قدرة الفرد على تعديل انفعالاته وانفعالات الآخرين.

كما تأخذ الدراسة بتعريف كلا من (فاروق السيد عثمان، ومحمد عبد السميع رزق، 2001) بأن الذكاء الانفعالي يتضمن القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم فى علاقات انفعالية اجتماعية ايجابية تساعد الفرد على الرقى العقلى والانفعالى والمهنى وتعلم المزيد من المهارات الايجابية للحياة.

وينتمى هذا التعريف إلى ما يطلق عليه نماذج السمات أو النماذج المختلطة (*trait or mixed models*) والتي توسع مفهوم الذكاء الانفعالي ليضم مجموعة من السمات الشخصية إلى جانب القدرات العقلية، ويشمل الذكاء الانفعالي من خلال هذا التعريف مجموعة من القدرات هي:

1- المعرفة الانفعالية *Emotional cognition*: وهى القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها والوعى بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث.

2- إدارة الانفعالات *Managing emotions*: وهى القدرة على التحكم فى الانفعالات السلبية وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات ايجابية، وهزيمة القلق والاكتئاب وممارسة مهارات الحياة بفاعلية.

3- تنظيم الانفعالات *Regulating emotions*: وهى القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الانجاز والتفوق، واستعمال المشاعر والانفعالات فى صنع أفضل القرارات وفهم كيف يتفاعل الآخرون بالانفعالات المختلفة، وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى أخرى.

4- التعاطف *Empathy*: وهى القدرة على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعاليا وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم والتناغم معهم والاتصال بهم دون أن يكون السلوك محمل بالانفعالات الشخصية.

5- التواصل *Communication*: وهى القدرة على التأثير الإيجابي فى الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم ومعرفة متى تقود ومتى تتبع الآخرين وتساندهم وكيف تتعامل معهم بطريقة لائقة.

التعريف الاجرائى: يمثل الذكاء الانفعالى فى الدراسة الحالية الدرجة التى يحصل عليها الطالب

على اختبار (Mayer et al., 2002a) والذي يقيس الذكاء الانفعالي وفقا لنماذج القدرات، وتمثل مجموع درجات الأبعاد الأربعة: إدراك الانفعالات، تيسير التفكير، فهم المشاعر، إدارة المشاعر، كما تمثل الدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار (فاروق السيد عثمان، ومحمد عبد السميع رزق، 2001) والذي يقيس الذكاء الانفعالي وفقا للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات)، وتمثل مجموع درجات الأبعاد الخمسة: المعرفة الانفعالية، إدارة الانفعالات، تنظيم الانفعالات، التعاطف، التواصل.

سمات الشخصية

يقصد بها فى الدراسة الحالية الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال الأداء على مقاييس كومرى للشخصية (إعداد: أنور رياض عبد الرحيم، 1985) والتي تقيس سمات: الثقة مقابل الدفاعية، النظام مقابل نقص الالتزام، التطابق الاجتماعى مقابل التمرد، النشاط مقابل نقص الطاقة، الثبات الانفعالي مقابل العصابية، الانبساط مقابل الانطواء، الذكورة مقابل الأنوثة، التعاطف مقابل التمركز حول الذات.

المهارات الاجتماعية

يقصد بها فى الدراسة الحالية الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال الأداء على اختبار المهارات الاجتماعية (إعداد: محمد السيد عبد الرحمن، 1992) والذي يقيس مهارات التواصل الاجتماعى متمثلة فى: مهارات التعبير الانفعالي، الحساسية الانفعالية، الضبط الانفعالي، التعبير الاجتماعى، الحساسية الاجتماعية، الضبط الاجتماعى.

الذكاء العام (اللفظى)

يقصد به فى الدراسة الحالية الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال الأداء على اختبار الذكاء اللفظى (إعداد: جابر عبد الحميد جابر، محمود أحمد عمر، 1993) والذي يقيس القدرة على فهم المعانى اللغوية، القدرة على التصنيف اللفظى، الاستدلال اللغوى، الاستدلال الاستقرائى (العددى)، الاستدلال بالتماثل اللغوى.

الذكاء العام (غير اللفظى)

يقصد به فى الدراسة الحالية الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال الأداء على اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة (إعداد: أحمد عثمان، 1988) والذي يقيس العامل العام لدى سييرمان من خلال مفردات غير لفظية.

التحصيل الدراسي

يشير إلى المستوى الأكاديمي للطلاب، ويقصد به فى الدراسة الحالية المجموع الكلى لدرجات طلاب الفرقة الثالثة قسم اللغة الفرنسية بكلية التربية- جامعة المنيا.

الإطار النظرى

أصبح الكثير من الباحثين غير راضين عن المفهوم التقليدي الضيق للذكاء والذي يؤكد على الأداء اللفظي الأكاديمي، فيشير الباحثون حديثا إلى ضرورة أن يتسع مفهوم الذكاء ليشمل الذكاء الانفعالي والذي يعرفه (Mayer & Salovey, 1997) بأنه القدرة على إدراك وفهم وإدارة الانفعالات، وقد تأثر ظهور هذا المفهوم من خلال (Salovey & Mayer, 1990)، ثم (Goleman, 1995) جزئيا بالأفكار السابقة حول الذكاء الاجتماعي والتي أشار إليها (Thronidike, 1920) في نموذجها للذكاء والذي ضم الذكاء الاجتماعي إلى جانب الذكاء المجرد والذكاء الميكانيكي، مشيرا إلى تلك القدرة على فهم الآخرين والتفاعل معهم والتصرف بحكمة في العلاقات الإنسانية، كما أن مفهوم الذكاء الانفعالي يعد امتدادا للذكاء الشخصي والبيئي الشخصي في نموذج (Gardner, 1983) للذكاءات المتعددة.

وقد اهتم الباحثون في المجالات النفسية والتربوية والإدارية بدراسة الدور الذي يمكن أن يلعبه الذكاء الانفعالي في الأداء الإنساني وذلك من خلال فحص علاقته بمجموعة كبيرة من المتغيرات، وقد توصلت الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي والرضا عن الحياة والرضا عن العمل والانجاز المهني (Ciarrochi et al., 2000; Mayer et al., 2000; Palmer et al., 2002; Sy et al., 2005; Wong & Law, 2002) كما رصدت الدراسات علاقة سلبية بين الذكاء الانفعالي والسلوك المنحرف والمعاناة من الضغوط النفسية والقلق والاكتئاب والشعور بالوحدة والحزن والميول الانتحارية (Bastian et al., 2005; Ciarrochi et al., 2002; Lapidus, 1998; Saklofske et al., 2003; Trinidad & Johnson, 2002) ويرى باحثون (Salovey & Mayer, 1990; Mayer et al., 2000, 2002a) أن الذكاء الانفعالي يضم عددا من القدرات العقلية ويصنفون الذكاء الانفعالي كأحد أنواع الذكاء من خلال مطابقته لمجموعة من المعايير هي:

- المعيار الارتباطي: والذي يشير إلى ضرورة أن يكون هناك ارتباط بين القدرات العقلية التي يتم قياسها باستخدام احد اختبارات الذكاء، إلى جانب ارتباطها بصورة جزئية بما تقيسه الاختبارات الأخرى للذكاء.
- المعيار النمائي: والذي يشير إلى أن القدرات العقلية تتطور بزيادة العمر الزمني وزيادة الخبرة.

- طريقة القياس: وتشير إلى أن اختبارات الذكاء لا بد وأن تعكس الأداء العقلي للفرد من خلال قياس أدائه الفعلي وليس من خلال السلوكيات المفضلة أو تقدير الفرد لذاته. ويطلق على التفسيرات التابعة لهذه الفئة نماذج القدرة (ability models) ويعتمد أصحاب هذه النماذج على تقدير الذكاء الانفعالي باستخدام أدوات قياس الأداء الأقصى كما هو متبع في

- اختبارات القدرات العقلية، ومن أمثلة هذه الاختبارات:
- اختبار *Multifactor Emotional Intelligence Test (MEIS)* إعداد (Mayer et al., 1998)
 - اختبار *Mayer, Salovey and Caruso Emotional Intelligence (MSCEIT) Test* إعداد (Mayer et al., 2002 a,b) وهو الصورة المعدلة من اختبار *MEIS* ويعد أهم اختبارات الذكاء الانفعالي وفقا لنماذج القدرات وأكثرها استخداما.
 - اختبار *The Test of Emotional Intelligence (TEMINT)* وهو اختبار ألماني من إعداد (Schmid-Atzert & Buhner, 2002)
- ويتسع مفهوم الذكاء الانفعالي لدى عدد من الباحثين ليضم مجموعة من سمات الشخصية والمهارات الاجتماعية (Bar-On, 1997; Goleman, 1995, Schutte et al., 1998) لذا يطلق على التفسيرات التابعة لهذه الفئة نماذج السمة (*trait models*) كما يطلق عليها أيضا النماذج المختلطة (*mixed models*) ويعتمد أصحاب هذه النماذج على تقدير الذكاء الانفعالي باستخدام أساليب التقرير الذاتي ومن أشهر الاختبارات التي تقيس الذكاء وفقا لهذه النماذج:
- اختبار *Emotional Quotient Inventory EQ-I* إعداد (Bar-On, 1997; Bar-On & Parker, 2000) وهو من أكثر الاختبارات التي تقيس الذكاء الانفعالي وفقا لنماذج السمات أو النماذج المختلطة استخداما.
 - اختبار *the Trait Meta-Mood Scale TMMS* وهو من إعداد (Salovey et al., 1995)
 - اختبار *Emotional Intelligence Scale EIS* إعداد (Schutte et al., 1998)
 - اختبار *Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)* إعداد (Petrides & Furnham, 2001)
- ومع تعدد التفسيرات الخاصة بالذكاء الانفعالي وتعدد الطرق المستخدمة لقياسه اختلف الباحثون حول تبعية الذكاء الانفعالي لمفاهيم الذكاء وعلاقته بسمات الشخصية والمهارات الاجتماعية، كما اختلفوا حول علاقته بالانجاز الدراسي، لذا سعى العديد من الباحثين لدراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وتلك المتغيرات في محاولة لتحديد هوية ذلك المفهوم.

الدراسات السابقة

دراسات تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والذكاء العام

وفي محاولات لإثبات صحة انتماء هذا المفهوم للذكاء اهتمت مجموعة من الدراسات بفحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمفاهيم التقليدية للذكاء منها دراسة (Davies et al., 1998) والتي توصلت إلى عدم وجود ارتباط بين الذكاء الانفعالي كما يقاس باختبار *EQ-I* والقدرات المتبلرة، ودراسة (Mayer et al., 1999) والتي توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء الانفعالي كما يقاس باختبار *MEIS* والذكاء العام، كما توصلت دراسة (Ciarrochi et al., 2000) إلى عدم وجود علاقة دالة بين الذكاء الانفعالي كما يقاس باختبار *MEIS* وبين الذكاء العام كما يقاس باختبار رافن للمصفوفات المتتابعة، كذلك بينت دراسة (Newsome et al., 2000) عدم وجود ارتباط بين الذكاء الانفعالي كما يقاس باختبار *EQ-I* ومكونات الذكاء المعرفي، كما كانت العلاقة ضعيفة جدا بين الذكاء الانفعالي كما يقاس باختبار *EQ-I* والقدرة العقلية العامة كما تقاس باختبار غير لفظي خلال دراسة (Derksen et al., 2002)، كذلك توصلت دراسة (منى أبو ناشي، 2002) إلى وجود علاقة موجبة دالة بين أحد أبعاد الذكاء الانفعالي كما يقاس باختبار من إعداد الباحثة يقيس الذكاء الانفعالي وفقا للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات) وبين الذكاء العام، وتوصلت دراسة (O'Connor & Little, 2003) إلى وجود ارتباط موجب دال بين أبعاد الذكاء الانفعالي كما يقاس باختبار *MSCEIT* والقدرات المعرفية، وعدم وجود تلك العلاقة في حالة استخدام اختبار *EQ-I*، وقد كانت العلاقة منخفضة بين الذكاء الانفعالي كما يقاس باختبار *MSCEIT* وبين الذكاء اللفظي خلال دراسة (Lopes et al., 2003) وقد كانت العلاقة بين الذكاء الانفعالي كما يقاس باختبار *EQ-I* وبين الأداء على اختبار وكسلر غير دالة خلال دراسة (Saklofske et al., 2003)، كما توصلت دراسة (Brackett et al., 2004) إلى وجود علاقة متوسطة بين الذكاء الانفعالي كما يقاس باختبار *MSCEIT* والذكاء اللفظي، وتوصلت دراسة (Schulte et al., 2004) إلى وجود علاقة متوسطة بين الذكاء الانفعالي كما يقاس باختبار *MSCEIT* والذكاء العام، وتوصلت دراسة (Warwick & Nettelbeck, 2004) إلى عدم وجود علاقة دالة مع التفكير المجرد في حالة استخدام اختبار *TMMS* ووجود علاقة دالة مع الذكاء المجرد في حالة استخدام اختبار *MSCEIT*، كما بينت دراسات (Mayer et al., 2000; Robert et al., 2001) وجود علاقة موجبة متوسطة بين الذكاء الانفعالي كما يقاس باختبار *MEIS* والذكاء المتبلر، وتوصلت دراسة (Bastian et al., 2005) إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي كما يقاس باختبار *TMMS* والقدرة المعرفية كما تقاس باختبار رافن والعكس صحيح في حالة استخدام اختبار *MSCEIT*، كما توصلت دراسة (على احمد سيد، 2005) إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء الانفعالي كما يقاس

باختبار من إعداد الباحث يقيس الذكاء الانفعالي وفقا للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات) وبين القدرات المعرفية للفائقين.

ويلاحظ من خلال تلك المجموعة من الدراسات أنها استخدمت أنواع مختلفة من الاختبارات والتي يقيس بعضها الذكاء الانفعالي وفقا لنماذج القدرات، ويقيس بعضها الآخر الذكاء الانفعالي وفقا للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات)، وقد توصل معظمها إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الانفعالي وفقا لنماذج القدرات والذكاء العام (Bastian et al., 2005; Brackett et al., 2004; Mayer et al., 1999; Mayer et al., 1999; O'Connor & Little, 2003; Robert et al., 2001; Schulte et al., 2004; Warwick & Nettelbeck, 2004) ، (على أحمد سيد، 2005) وقليل من تلك الدراسات لم يتوصل إلى علاقة دالة بين الذكاء الانفعالي وفقا لنماذج القدرات والذكاء العام (Ciarrochi et al., 2000; Lopes et al., 2003)

أما في حالة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي وفقا للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات) فقد توصلت إلى علاقات غير دالة مع الذكاء العام (Bastian et al., 2005; Davies et al., 1998; Derksen et al., 2002; Newsome et al., 2000; O'Connor & Little, 2003; Saklofske et al., 2003; Warwick & Nettelbeck, 2004) في حين توصلت دراسات إلى وجود علاقة دالة بين أحد أبعاد الذكاء الانفعالي والذكاء العام (منى أبو ناشى، 2002).

دراسات تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي

مع اعتبار التحصيل الدراسي أحد محكات صدق اختبارات الذكاء العقلي اهتمت الدراسات بفحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لتحديد مدى انتمائه لمفاهيم الذكاء، منها دراسة (Swart, 1996) والتي توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الانفعالي كما يقاس باختبار *EQ-I* والتحصيل الدراسي، كما كانت هناك علاقة موجبة دالة بين الذكاء الانفعالي كما يقاس باختبار *EIS* والتحصيل الدراسي خلال دراسة (Schutte et al., 1998)، وتوصلت دراسة (Pelletteri, 1999) إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الانفعالي كما يقاس باختبار *MEIS* والتحصيل الأكاديمي، وتوصلت دراسة (Newsome et al., 2000) إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي كما يقاس باختبار *EQ-I* وبين التحصيل الدراسي، كذلك توصلت دراسة (O'Connor & Little, 2003) إلى أن الذكاء الانفعالي ليس منبئا قويا بالتحصيل الدراسي بغض النظر عن الأداة المستخدمة في قياسه، حيث كانت العلاقة غير دالة بين التحصيل الدراسي والذكاء الانفعالي كما يقاس باختبار *EQ-I* أو اختبار *MSCEIT*، وتوصلت دراسات (Parker et al., 2004 a, b) إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الانفعالي كما يقاس باستخدام اختبار *EQ-I*

والأداء الأكاديمي حيث كان للعديد من أبعاد الذكاء الانفعالي القدرة على التنبؤ بالنجاح الأكاديمي، وتوصلت دراسة (Petrides et al., 2004) إلى أن الذكاء الانفعالي كما يقاس باختبار *TEIQue* يتوسط العلاقة بين القدرة المعرفية والتحصيل الأكاديمي، وبينت دراسة (Brackett et al., 2004) وجود علاقة ضعيفة بين الذكاء الانفعالي كما يقاس باختبار *MSCEIT* والتحصيل الدراسي، وتوصلت دراسة (Austin et al., 2005) إلى وجود علاقة محدودة بين الذكاء الانفعالي كما يقاس بالصورة المختصرة من اختبار *EQ-I* وبين التحصيل الدراسي حيث وجدت العلاقة خلال احد الفصول الدراسية ولم توجد تلك العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل العام للطلاب، كذلك توصلت دراسة (Lyons, & Schneider, 2005) إلى وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي كما يقاس باختبار *MSCEIT* والتحصيل الدراسي، كما بينت دراسة (Amelang & Steinmayr, 2006) عدم إمكانية تفسير التباين في الأداء التحصيلي من خلال درجات الذكاء الانفعالي سواء تم قياسه باستخدام اختبار *TMMS* أو باستخدام اختبار *TEMINT* وقد كان الذكاء العام هو أفضل منبئ بالتحصيل الدراسي خلال تلك الدراسة.

ويلاحظ أن هناك تضارب بين نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء الانفعالي وفقا لنماذج القدرات كذلك بين التحصيل الدراسي والذكاء الانفعالي وفقا للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات)، فعند فحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي كقدرات والتحصيل الدراسي توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي (Lyons, & Schneider, 2005; Pelletteri, 1999)، وتوصلت مجموعة أخرى من الدراسات إلى وجود علاقة ضعيفة أو غير دالة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي (Amelang & Steinmayr, 2006; Brackett et al., 2004; O'Connor & Little, 2003) ويلاحظ وجود نفس هذا التضارب عند دراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وفقا للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات) وبين التحصيل الدراسي، حيث توصلت مجموعة من الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي وفقا للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات) والتحصيل الدراسي إلى وجود علاقة دالة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي (Parker et al., 2004 a,b; Petrides et al., 2004; Schutte et al., 1998; Swart, 1996) وتوصلت مجموعة أخرى من الدراسات إلى وجود علاقة ضعيفة أو غير دالة مع التحصيل الدراسي (Amelang & Steinmayr, 2006; Austin et al., 2005; Newsome et al., 2000; O'Connor & Little, 2003)

دراسات تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية مع اتجاه مجموعة من الباحثين لاعتبار الذكاء الانفعالي يمثل مزيج من المهارات الاجتماعية

وسمات الشخصية تم فحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي وسمات الشخصية من خلال مجموعة من الدراسات منها دراسة (Davies et al., 1998) والتي توصلت إلى وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي كما يقاس باختبار *EQ-I* وسمات الشخصية كذلك توصلت ودراسة (Schutte et al., 1998) إلى نفس النتائج باستخدام اختبار *EIS* ودراسة (Newsome et al., 2000) باستخدام اختبار *EQ-I* ، كما توصلت دراسة (Ciarrochi et al., 2000) إلى وجود علاقة دالة بين الذكاء الانفعالي كما يقاس باختبار *MEIS* وبين العديد من أبعاد الشخصية، وتوصلت دراسات كل من (Dawda & Hart, 2000; Petrides & Furnham, 2001) إلى وجود علاقة ضعيفة بين الذكاء الانفعالي كما يقاس باختبار *EQ-I* وبين بعض أبعاد الشخصية، وتوصلت دراسة (Schutte, 2001) إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي كما يقاس باختبار *EIS* من ناحية والعلاقات البين شخصية وضبط النفس والتعاطف والمهارات الاجتماعية من ناحية أخرى، كما توصلت دراسة (منى أبو ناشى، 2002) إلى وجود علاقة دالة بين أحد أبعاد الذكاء الانفعالي كما يقاس باختبار من إعداد الباحثة يقيس الذكاء الانفعالي وفقاً للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات) والمهارات الاجتماعية، وعلاقة ضعيفة إلى متوسطة بين الكثير من أبعاد الذكاء الانفعالي وبين أبعاد الشخصية، كذلك كانت العلاقة منخفضة بين الذكاء الانفعالي كما يقاس باختبار *MSCEIT* وبعض خصائص الشخصية، كما وجدت علاقة دالة ضعيفة بين الذكاء الانفعالي كما يقاس باختبار *EQ-I* والتفاعل الاجتماعي خلال دراسة (Lopes et al, 2003)، وتوصلت دراسة (O'Connor & Little, 2003) إلى وجود ارتباط بين أبعاد الذكاء الانفعالي كما يقاس باختبار *EQ-I* وأبعاد الشخصية، وعدم وجود تلك العلاقة في حالة استخدام اختبار *MSCEIT* ، وتوصلت دراسة (Austin et al., 2005) إلى وجود علاقة دالة بين الذكاء الانفعالي كما يقاس بالصورة المعدلة من اختبار (*EIS*)، والصورة المختصرة من اختبار (*EQ-I*) وقد كان الارتباط دال مع جميع أبعاد الشخصية في حالة استخدام الصورة المختصرة من اختبار (*EQ-I*) ، ودال مع جميع الأبعاد ما عدا يقظة الضمير حال استخدام اختبار *EIS* ، كما توصلت دراسة (Brackett et al., 2004) باستخدام اختبار *MSCEIT* إلى وجود علاقة متوسطة بين الذكاء الانفعالي واثنين من عوامل الشخصية، كما توصلت دراسة (Schulte et al., 2004) إلى وجود علاقة متوسطة بين الذكاء الانفعالي كما يقاس باختبار *MSCEIT* وأحد أبعاد الشخصية وهو المقبولية، وتوصلت دراسة (Warwick & Nettelbeck, 2004) إلى وجود علاقة دالة بين الذكاء الانفعالي وأبعاد الشخصية عند قياس الذكاء الانفعالي باختبار *TMMS* ، وعدم وجود علاقة دالة بين الذكاء الانفعالي وأبعاد الشخصية في حالة استخدام اختبار *MSCEIT* ، كما توصلت دراسة (على احمد سيد، 2005) إلى وجود علاقة دالة بين الذكاء الانفعالي كما يقاس باختبار من إعداد الباحث وفقاً للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات) والمهارات

الاجتماعية والسمات الشخصية للفائقين، وتوصلت دراسة (Bastian et al., 2005) إلى وجود علاقة متوسطة بين الذكاء الانفعالي كما يقاس باختبار *TMMS* وأبعاد الشخصية وانخفاض تلك العلاقة في حالة استخدام اختبار *MSCEIT*.

يلاحظ من خلال الدراسات السابقة وجود تضارب بين نتائج الدراسات التي اهتمت بفحص علاقة الذكاء الانفعالي بالمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية ففي حالة التعامل مع الذكاء الانفعالي وفقا للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات) كانت العلاقة دالة مع العديد من أبعاد المهارات الاجتماعية وسمات الشخصية (Austin et al., 2005; Bastian et al., 2005; Davies et al., 1998; Dawda & Hart, 2000; Lopes et al., 2003; Newsome et al., 2000; O'Connor & Little, 2003; Petrides & Furnham, 2001; Schutte et al., 1998; Schutte, 2004; Warwick & Nettelbeck, 2001) (على احمد سيد، 2005؛ منى أبو ناشى، 2002)، إلا أن تلك العلاقة كانت دالة أيضا مع بعض أبعاد الشخصية أو بعض المهارات الاجتماعية عند التعامل مع الذكاء الانفعالي وفقا لنماذج القدرات (Brackett et al., 2004; Ciarrochi et al., 2000; Dawda & Hart, 2000) كما ظهرت العلاقة ضعيفة أو منعدمة مع أبعاد الشخصية عند التعامل مع الذكاء الانفعالي وفقا لنماذج القدرات خلال مجموعة من الدراسات (Bastian et al., 2005; O'Connor & Little, 2003; Schulte et al., 2004; Warwick & Nettelbeck, 2004)

ورغم أنه من المتوقع أن يرتبط الذكاء الانفعالي وفقا لنماذج القدرات بالأداء على الاختبارات التقليدية للذكاء والتحصيل الدراسي وألا يرتبط بالمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية إلا هناك من نتائج الدراسات السابقة ما يخالف ذلك التوقع، حيث وجدت دراسات تبين عدم ارتباط الذكاء الانفعالي وفقا لنماذج القدرات بالذكاء بصورته التقليدية كما بينت نتائج دراسات أخرى عدم ارتباط الذكاء الانفعالي كقدرات بالتحصيل الدراسي، هذا إلى جانب ما توصلت إليه بعض الدراسات من وجود ارتباط بين الذكاء الانفعالي وفقا لنماذج القدرات والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية.

كما كان من المتوقع ألا يرتبط الذكاء الانفعالي وفقا للنماذج المختلطة بالذكاء العام والتحصيل الدراسي إلا أن نتائج بعض الدراسات بينت عكس ذلك حيث توصلت بعض الدراسات إلى وجود ارتباط بين الذكاء الانفعالي وفقا للنماذج المختلطة والذكاء العام، كما بينت نتائج دراسات أخرى ارتباط الذكاء الانفعالي وفقا للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات) والتحصيل الدراسي.

ونظرا لوجود مثل هذا التضارب بين نتائج الدراسات حتى بين تلك التي تتعامل مع الذكاء الانفعالي وفقا لنفس النموذج، فإن الدراسة الحالية تسعى إلى كشف هذا الغموض الذى يسيطر على علاقة الذكاء الانفعالي بالأنواع الأخرى التقليدية من الذكاء سواء اللفظي أو غير اللفظي، كذلك كشف علاقته بجوانب الشخصية والمهارات الاجتماعية، وفحص علاقته بالتحصيل الدراسي، وتحديد الشكل

العام للعلاقة بين جميع تلك المتغيرات وقدرتها على التنبؤ بالتحصيل الدراسي.
فروض الدراسة

- 1- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي وفقا لنماذج القدرات وبين الذكاء اللفظي.
- 2- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي وفقا للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات) والذكاء اللفظي.
- 3- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي وفقا لنماذج القدرات والذكاء غير اللفظي.
- 4- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي وفقا للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات) والذكاء غير اللفظي.
- 5- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي وفقا لنماذج القدرات والتحصيل الدراسي.
- 6- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي وفقا للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات) والتحصيل الدراسي.
- 7- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي وفقا لنماذج القدرات وبين سمات الشخصية.
- 8- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي وفقا للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات) وبين سمات الشخصية.
- 9- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي وفقا لنماذج القدرات وبين المهارات الاجتماعية.
- 10- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي وفقا للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات) وبين المهارات الاجتماعية.
- 11- ما هو أفضل نموذج يصف العلاقة بين جميع متغيرات الدراسة الحالية (الذكاء الانفعالي وفقا لنماذج القدرات-الذكاء الانفعالي وفقا للنماذج المختلطة-الذكاء اللفظي- الذكاء غير اللفظي- المهارات الاجتماعية- السمات الشخصية- التحصيل الدراسي)

إجراءات الدراسة

أولا: العينة

ضمت عينة الدراسة (123) من طلاب الفرقة الثالثة قسم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة المنيا، (47) من الذكور، (76) من الإناث بمتوسط عمر زمني (19.38) وانحراف معياري (0.54).
ثانيا: أدوات الدراسة

1- اختبار الذكاء الانفعالي (Mayer et al., 2002a,b): وهو اختبار أداء أقصى يعتمد على قياس الذكاء الانفعالي كمجموعة من القدرات العقلية، والاختبار مصمم للكبار (17 عام فأكثر)، قام بإعداد الاختبار كل من Mayer، وSalovey، وCaruso وقد قامت الباحثة بترجمة الاختبار إلى اللغة العربية • ويضم الاختبار (141) مفردة تنتمي إلى مجالين هما:

المجال الأول: الذكاء الانفعالي الخبراتي *Experiential Emotional Intelligence*: ويتعلق بقدرة الفرد على إدراك المعلومات الانفعالية وربطها بالحواس مثل اللون والطعم واستخدام تلك المعلومات لدعم التفكير.

المجال الثاني: الذكاء الانفعالي الاستراتيجي *Strategic Emotional Intelligence*: ويتعلق بقدرة الفرد على فهم المعلومات الانفعالية واستخدامها في التخطيط وإدارة الذات والآخرين.

ويقيس الاختبار أربعة أبعاد للذكاء الانفعالي هي:

أ- إدراك الانفعالات: ويشير إلى قدرة الفرد على معرفة الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين، كذلك تحديدها في الموضوعات والرسوم والموسيقى وغيرها من المثيرات، ويقاس هذا البعد من خلال نوعين من المهام هي:

- الوجوه: ويقدم خلالها أربعة صور فوتوغرافية لوجوه أشخاص مختلفين ويطلب من الأفراد تقدير مدى تضمن هذه الصور للمشاعر الموجودة أسفلها من خلال تدرج يضم خمسة مستويات لكل نوع من هذه المشاعر

- الصور: ويقدم خلالها مجموعة من الصور لتصميمات فنية ويطلب من الأفراد تقدير مدى تضمن هذه الصور للمشاعر الموجودة أسفلها من خلال تدرج يضم خمسة مستويات لكل نوع من هذه المشاعر

ب- تيسير التفكير: ويشير إلى القدرة على إنتاج واستخدام المشاعر وتوظيفها لتيسير النمو المعرفي وحل المشكلات ويقاس هذا البعد من خلال نوعين من المهام هي:

- التيسير: ويتم خلالها طرح سلوكيات ومهام معرفية محددة، ويعرض على المستجيبين مجموعة من المشاعر وعليهم أن يحددوا مدى أهمية كل منها لإنجاز تلك المهام من خلال تدرج خاص بكل نوع من هذه المشاعر.

- الإحساس: ويطلب من الأفراد تخيل مشاعر معينة وتحديد مدى التشابه بين تلك

- المشاعر ومجموعة من الحواس المتعلقة باللون والطعم والحرارة والملمس.
- ج- فهم المشاعر: ويشير إلى القدرة على فهم المعلومات الانفعالية وكيف تتجمع وتتطور خلال تحول العلاقات، كما تتضمن فهم المعانى الانفعالية، والعلاقات بين الانفعالات، ويقاس هذا البعد من خلال نوعين من المهام هي:
- التغيرات: ويطلب من الأفراد خلال هذا النوع من المهام تحديد الانفعالات التي قد تتطور من انفعالات أخرى.
 - التوليفات: ويقصد بها مجموعات المشاعر التي قد تقترن معا فى الموقف الواحد ويطلب من الأفراد خلال هذا النوع من المهام تحديد الشعور المصاحب لمجموعة من المشاعر التي يتم تحديدها للمستجيبين.
 - د- إدارة المشاعر: يشير هذا البعد إلى قدرة الفرد على تعديل انفعالاته وانفعالات الآخرين ويقاس من خلال نوعين من المهام هي:
 - إدارة المشاعر: ويطلب من الأفراد خلالها تحديد مدى فاعلية سلوكيات محددة فى التعامل مع حالات مزاجية معينة.
 - العلاقات الانفعالية: ويطلب من الأفراد خلالها تحديد مدى فاعلية سلوكيات محددة فى إدارة انفعالات الآخرين.

تصحيح الاختبار

هناك طريقتان لتصحيح هذا الاختبار

- 1- اتفاق العامة: وتعتمد هذه الطريقة على حساب تكرارات الاستجابة الخاصة بكل بديل من البدائل ونسبتها المئوية، وفى ضوء هذه النسبة المئوية تقدر الدرجة الخاصة بهذا البند فإذا اختار المفحوص البديل (أ) وكانت النسبة المئوية لعدد من اختاروا البديل (أ) تساوى 24% يعطى هذا المفحوص الدرجة 0.24 وهى الطريقة المستخدمة لتصحيح فى الدراسة الحالية والتي يوصى بها معدى الاختبار وقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية للاستجابات فى الدراسة الحالية من خلال عينة استطلاعية بلغت (318) من طلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة الانجليزية واللغة الفرنسية وطلاب الفرقة الثانية شعبة التعليم الابتدائى قسم اللغة الانجليزية وطلاب الدبلوم العام.
- 2- اتفاق الخبراء: تعتمد هذه الطريقة أيضا على حساب الدرجات من خلال تكرارات الاستجابات الخاصة بكل بديل من البدائل ونسبتها المئوية إلا أن التكرارات والنسب المئوية هنا ليست من خلال استجابات العامة بل تخص استجابات (21) من الخبراء بهذا المجال فإذا اختار المفحوص البديل (أ) وكانت النسبة المئوية للخبراء الذين اختاروا هذا البديل 45% يعطى المفحوص الدرجة 0.45.

صدق الاختبار

قام معدو الاختبار بحساب الصدق باستخدام عدة طرق أهمها:

1- **الصدق العاملي:** من خلال إجراء تحليل عاملي توكيدي لمفردات الاختبار والذي أكدت نتائجه وجود العوامل الأربعة التي يقترح الاختبار وجودها، كذلك بينت النتائج وجود مجالين رئيسيين يندرج تحتها تلك العوامل الأربعة أطلق عليهما الذكاء الانفعالي والخبراتي والذكاء الانفعالي الاستراتيجي

2- **صدق المحكات:** حيث تم حساب الارتباط بين الاختبار الحالي ومجموعة من الاختبارات وقد بلغ معامل الارتباط 0.15 مع اختبار وكسلر اللفظي *WAIS-III*، و0.34 مع اختبار *Cattell's Scale B(IQ)*، وتراوح من 0.31 إلى 0.39 مع استبانة *Bar-on EQ-I*، ومن 0.36 إلى 0.38 مع اختبار *Army Alpha Vocabulary*، كما تم حساب الارتباط بين الأداء على الاختبار وبعض المحكات الحياتية وقد ظهرت العلاقة سالبة بين الذكاء الانفعالي كما يقيسه الاختبار وسلوك العدوان، وكان هذا الارتباط سالبا أيضا مع بعض المشكلات السلوكية مثل تعاطي الكحول وتعاطي المخدرات، والدخول في مشاجرات مع الآخرين، كما كانت العلاقة موجبة مع الانجاز في مجال العمل 0.28 وموجبة أيضا مع مهارات القيادة 0.51

ثبات الاختبار

1- تم حساب ثبات الاختبار من خلال إعادة التطبيق وقد بلغ معامل الاستقرار 0.86 للاختبار ككل، وتراوحت معاملات الاستقرار من 0.74-0.89 للأبعاد الأربعة للاختبار.

2- تم حساب الثبات باستخدام التجزئة النصفية وبلغ معامل الثبات 0.91، و0.93 للدرجة الكلية باستخدام طريقتي اتفاق الخبراء، واتفاق العامة للتصحيح. كما تراوحت معاملات الثبات للأبعاد المختلفة للاختبار من 0.76-0.90، ومن 79.0-91.0 باستخدام طريقتي اتفاق الخبراء، واتفاق العامة للتصحيح.

3- تم حساب الثبات في الدراسة الحالية باستخدام طريقة إعادة التطبيق على (33) من طلاب الفرقة الثالثة قسم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة المنيا، وقد كانت معاملات الاستقرار كالتالي: 0.96، 0.87، 0.86، 0.93، 0.91 وذلك لأبعاد إدراك المشاعر، تسهيل التفكير، فهم المشاعر، إدارة المشاعر، الدرجة الكلية، وجميعها دالة عند مستوى 0.01

2- اختبار الذكاء الانفعالي (فاروق السيد عثمان، ومحمد عبد السميع رزق، 2001)

ويقيس الذكاء الانفعالي وفقا للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات)، يضم الاختبار (58) بندا مستخدما أسلوب التقرير الذاتي حيث يحدد الفرد مدى انطباق العبارة عليه من خلال تدرج

خماسى، وقياس الاختبار خمسة أبعاد هي:

- أ- المعرفة الانفعالية: ويشير إلى القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها والوعى بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث.
- ب- إدارة الانفعالات: ويشير إلى القدرة على التحكم فى الانفعالات السلبية وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات ايجابية، وهزيمة القلق والاكتئاب وممارسة مهارات الحياة بفاعلية.
- ج- تنظيم الانفعالات: ويشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الانجاز والتفوق، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات وفهم كيف يتفاعل الآخرون بالانفعالات المختلفة، وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى أخرى.
- د- التعاطف: ويشير إلى القدرة على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعاليا وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم والتناغم معهم والاتصال بهم دون أن يكون السلوك محمل بالانفعالات الشخصية.
- هـ- التواصل: ويشير إلى التأثير الإيجابي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم ومعرفة متى تقود ومتى تتبع الآخرين وتساندهم والتصرف معهم بطريقة لائقة.

صدق المقياس

- قام معدا المقياس بحساب صدق المفردات من خلال حساب التباين بين الارباعى الأعلى والارباعى الأدنى لكل مفردة وقد كانت الفروق دالة لمعظم مفردات المقياس.
- تم حساب الاتساق الداخلي من خلال الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة.
- تم حساب الصدق العاملى والذى أسفر عن وجود خمسة أبعاد للمقياس والتي أطلق عليها الباحثان إدارة الانفعالات، التعاطف، تنظيم الانفعالات، المعرفة الانفعالية، التواصل الاجتماعي.
- تم حساب صدق المحكات وقد كان الارتباط دالا مع اختبار اليقظة العقلية (أحد الاختبارات الفرعية لاختبار الاستعدادات العقلية لرمزية الغريب، 1981)

ثبات المقياس

- قام معدا المقياس بحساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وقد كانت قيم الثبات دالة لكافة أبعاد المقياس.
- تم حساب الثبات في الدراسة الحالية بطريقة إعادة التطبيق على (38) من طلاب الفرقة الثالثة قسم اللغة الفرنسية بكلية التربية، وقد كانت معاملات الاستقرار 0.95 ، 0.95 ، 0.90 ، 0.82 ، 0.91 ، 0.93 وذلك لأبعاد إدارة الانفعالات، التعاطف، تنظيم الانفعالات، المعرفة الانفعالية، والتواصل، الدرجة الكلية وجميعها دالة عند مستوى 0.01

3- مقاييس كومرى للشخصية (أنور رياض عبد الرحيم، 1985)

- تضم مقاييس كومرى للشخصية (8) مقاييس تقيس ثمانية أبعاد للشخصية يضم كل منها (20) عبارة وهذه الأبعاد هي:
- 1- الثقة مقابل الدفاعية: الأفراد الذين يحصلون على درجة مرتفعة فى هذا البعد يعتقدون أكثر من العامة فى أمانة الناس وجدارتهم بالثقة وحسن نواياهم.
 - 2- النظام مقابل نقص الالتزام: الذين يحصلون على درجة مرتفعة فى هذا البعد يبدون اهتماما بالنظافة والنظام والالتزام.
 - 3- التطابق الاجتماعى مقابل التمرد: الذين يحصلون على درجة مرتفعة فى هذا البعد يتقبلون المجتمع كما هو ويحترمون القانون ويؤمنون بقوته ويحاولون كسب رضا المجتمع.
 - 4- النشاط مقابل نقص الطاقة: الذين يحصلون على درجة مرتفعة فى هذا البعد يحبون الأنشطة الجسدية والعمل الشاق والتدريبات الرياضية ولديهم طاقة وقوة تحمل كبيرتان ويجاهدون لتحقيق التفوق.
 - 5- الثبات الانفعالى مقابل العصابية: الذين يحصلون على درجة مرتفعة فى هذا البعد يميلون لأن يكونوا سعداء وهانئين ومتفائلين وغير متقلبي المزاج واثقين من أنفسهم.
 - 6- الانبساط مقابل الانطواء: الذين يحصلون على درجة مرتفعة فى هذا البعد هم أولئك المنفرجون الذين تسهل مقابلتهم والذين يبحثون عن الرفقاء ويلتقون بالغرباء بسهولة ويتحدثون أمام الناس بدون خوف يذكر.
 - 7- الذكورة مقابل الأنوثة: الذين يحصلون على درجة مرتفعة فى هذا البعد لا يتضايقون من المخوقات الزاحفة ولا من منظر الدم ولا من البذاءة ولا يكون بسهولة ويهتمون اهتماما قليلا بالقصص الغرامية.
 - 8- التعاطف مقابل التمركز حول الذات: يحصل على درجة مرتفعة فى هذا البعد الأفراد الكرماء غير الأنانيين والذين يكرسون حياتهم لخدمة الآخرين ويمدون يد العون للغير.
- هذا إلى جانب وجود مقاييس إضافية لكشف صدق الاستجابات ويضم (8) عبارات، والآخر لكشف تحيز الاستجابات ويضم (12) عبارة، وتتراوح درجة كل بند من بنود الاختبار من (1-7) تبعا لدرجة انطباق العبارة على المفحوص أو مدى اتفاقه مع مضمون تلك العبارة.

صدق الاختبار

- تم حساب صدق المحكات للاختبار، حيث وجد ارتباط قوى بين مقاييس كومرى للشخصية وقائمة الشخصية لايزنك، كذلك بين مقاييس كومرى واختبار كاتل لعوامل الشخصية الستة عشر.

- كما تم حساب الصدق العامى للاختبار والذي تم من خلاله التوصل إلى (8) عوامل كبرى تمثل المقاييس الفرعية للاختبار.

ثبات الاختبار

- تم حساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية وقد تراوحت معاملات الاتساق للمقاييس الثمانية بين 0.87-0.96

- كما تم حساب الاتساق الداخلى وقد تراوحت معاملات الارتباط بين العبارات والأبعاد التى تنتمى إليها تلك العبارات بين 0.70، 0.95

- كما تم حساب الثبات فى الدراسة الحالية باستخدام طريقة إعادة التطبيق على عينة ضمت (38) من طلاب الفرقة الثالثة بقسم اللغة الفرنسية وقد بلغت معاملات الاستقرار 0.84، 0.89، 0.92، 0.91، 0.89، 0.88، 0.93، 0.87 وذلك لأبعاد الثقة مقابل الدفاعية، النظام مقابل نقص الالتزام، المتطابق الاجتماعى مقابل التمرد، النشاط مقابل نقص الطاقة، الثبات الانفعالى مقابل العصابية، الانبساط مقابل الانطواء، الذكورة مقابل الأنوثة، التعاطف مقابل التمرکز حول الذات على الترتيب كما بلغ معامل الاستقرار للاختبار ككل 0.88 وهو معامل استقرار دال عند 0.01

4- اختبار المهارات الاجتماعية (محمد السيد عبد الرحمن، 1992)

يضم الاختبار (90) بنداً تستخدم أسلوب التقرير الذاتى لتقييم مهارات التواصل الاجتماعى الأساسية من خلال ستة أبعاد تقيس مهارات التواصل الاجتماعى فى مستويين هما: المستوى الانفعالى، والمستوى الاجتماعى، وهذه الأبعاد هى:

1- التعبير الانفعالى: يقيس هذا البعد المهارة التى بها يتواصل الأفراد بصورة غير لفظية فيما يتعلق بإرسال التعبيرات الانفعالية وحث الآخرين للتعبير عن مشاعرهم.
2- الحساسية الانفعالية: يقيس هذا البعد المهارة فى استقبال وتفسير الاتصالات غير اللفظية من الآخرين.

3- الضبط الانفعالى: يقيس القدرة على ضبط وتنظيم ما يظهر للآخرين من تعبيرات انفعالية.

4- التعبير الاجتماعى: يقيس المهارة فى التعبير اللفظى والقدرة على إشراك الآخرين والاشترك معهم فى المحادثات الاجتماعية.

5- الحساسية الاجتماعية: يقيس هذا البعد القدرة على التواصل اللفظى أثناء التفاعل مع الآخرين، كما يقيس الحساسية الفردية لفهم المعايير التى تحكم السلوك الاجتماعى.

6- الضبط الاجتماعى: يقيس المهارة فى لعب الدور والتقديم الذاتى للمجتمع.

ويضم كل بعد من الأبعاد السابقة (15) بنداً، وتتراوح درجة البند من (1 إلى 5) تبعاً لدرجة تكرار

العبارة.

صدق الاختبار

- قام معد الاختبار بتقدير الصدق من خلال حساب الارتباط مع مجموعة من الاختبارات منها (مقياس أيزنك للشخصية، اختبار عوامل الشخصية لكاتل وآخرين، اختبار التواصل العاطفي إعداد فريدمان وآخرون، بروفيل الحساسية غير اللفظية إعداد روزينثال وآخرون، مقياس التوجه الذاتى إعداد سنيذر، اختبار بيم للدور الجنسى إعداد بيم، مقياس القلق الاجتماعى إعداد فينجستين وآخرون) وتشير النتائج إلى صدق المقياس الحالى.
- كما قام معد الاختبار بتقدير الصدق العاملى حيث أسفر التحليل العاملى لبنود الاختبار عن وجود ستة عوامل تمثل المهارات الاجتماعية.

ثبات الاختبار

- تم حساب ثبات الاختبار فى البيئة الأجنبية من خلال مجموعة من الطرق:
- إعادة التطبيق: حيث تراوحت معاملات الاستقرار بين 0.81-0.96 للأبعاد الستة.
- الاتساق الداخلى: تم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ وقد تراوحت قيم معامل الثبات لأبعاد الاختبار بين 0.62-0.87
- كما تم حساب ثبات الاختبار فى البيئة المصرية من خلال مجموعة من الطرق:
- إعادة التطبيق: وقد كانت معاملات الاستقرار كبيرة ودالة عند مستوى 0.01 لجميع المقاييس الفرعية.
- الاتساق الداخلى: تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ لجميع المقاييس الفرعية وكانت جميعها مرتفعة، كما تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد الاختبار بعضها البعض وبين الأبعاد والدرجة الكلية وكانت جميعها دالة وتشير إلى ثبات المقياس.
- فى الدراسة الحالية: تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق على (33) من طلاب الفرقة الثالثة بقسم اللغة الفرنسية، وقد بلغت معاملات الاستقرار 0.74، 0.73، 0.82، 0.78، 0.79، 0.83، كما بلغ معامل الاستقرار للاختبار ككل 0.78 وجميعها معاملات استقرار مرتفعة ودالة عند 0.01

5- اختبار الذكاء اللفظى للمرحلة الثانوية والجامعية (إعداد: جابر عبد الحميد جابر، محمود أحمد

عمر، 1993)

يتكون الاختبار من خمسة أقسام يضم كل منها 16 بنداً

القسم الأول: يقيس القدرة على فهم المعانى اللغوية، وفهم الأفكار والجمل، ويضم هذا القسم (4)

المجلة المصرية للدراسات النفسية - العدد 63 - المجلد التاسع عشر - أبريل 2009 (45)

بنود، يتضمن كل منها جملة أو قولاً مأثوراً يتلوها (8) جملاً، والمطلوب قراءة وفهم الجمل الأصلية ثم اختيار جملتين من الثمانية يكون لهما نفس المعنى المتضمن في الجملة الأصلية واختيار جملتين لهما معنى معاكس للجملة الأصلية.

القسم الثاني: يقيس القدرة على التصنيف اللفظي، أي القدرة على تمييز بعض المفاهيم التي تنتمي لصفات مختلفة ويتكون كل بند من (7) كلمات، خمس منها ترتبط بعلاقة معينة وتوجد كلمتان لا تنتميان لنفس فئة المفهوم الخاص بالكلمات الخمس، وعلى المفحوص أن يحدد الكلمتين المختلفتين.

القسم الثالث: يقيس هذا القسم الاستدلال اللغوي، ويضم كل بند جملة غير مرتبة الكلمات والمطلوب إعادة ترتيب الكلمات عقلياً بطريقة منطقية بحيث تؤدي إلى تكوين جملة لها معنى منطقي، ثم يحدد الفرد إذا ما كانت الجملة التي تم ترتيبها منطقياً تحتوي على فكرة حقيقية صحيحة أم فكرة خطأ.

القسم الرابع: يقيس القدرة على الاستدلال الاستقرائي (العددي) ويتكون هذا القسم من سلاسل من الأعداد وضعت كل منها وفقاً لنظام معين وعلى الفرد أن يكمل كل سلسلة بكتابة عددين في نهاية كل منها وذلك بعد اكتشاف القاعدة التي استخدمت في وضع السلسلة.

القسم الخامس: يقيس القدرة على الاستدلال بالتماثل اللغوي، حيث يقدم في كل بند كلمتين تربطهما علاقة معينة على الفرد اكتشافها ثم تقدم له كلمة ثالثة وعليه أن يختار كلمة من بين خمس كلمات تربطها بالكلمة الثالثة علاقة مشابهة للعلاقة بين الكلمتين الأولى والثانية.

صدق الاختبار

- قام معدا الاختبار بحساب صدق المحكات للاختبار باستخدام اختبار الاستدلال على الأشكال (إعداد فتحى السيد عبد الرحيم) وقد بلغ معامل الارتباط 0.6 وهى قيمة دالة عند 0.01
- كما قام معدا الاختبار بحساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية باستخدام اختبار الاستدلال على الأشكال (إعداد فتحى السيد عبد الرحيم) وقد كانت قيمة (ت) بين المجموعتين الأعلى والأدنى دالة عند 0.01

- كذلك قام معدا الاختبار بحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب فى الاختبار والمعدل العام والمعدل الفصلى للتحصيل الدراسى وقد بلغت معاملات الارتباط 0.54 مع المعدل العام ، 0.52 مع المعدل الفصلى وهى قيم دالة عند 0.01

ثبات الاختبار:

- تم حساب ثبات الاختبار من خلال مجموعة من الطرق منها:
- إعادة التطبيق: حيث بلغ معامل الاستقرار 0.79 وهى قيمة دالة عند 0.01
- التجزئة النصفية: وقد بلغ معامل الاتساق 0.89 وهى قيمة دالة عند 0.01
- فى الدراسة الحالية تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق على عينة ضمت (30) من طلاب

الفرقة الثالثة قسم اللغة الفرنسية، فواصل زمني ثلاثة أسابيع وبلغ معامل الاستقرار 0.84
اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة (أحمد عثمان، 1988)

يقيس هذا الاختبار العامل العام لدى سبيرمان بصورة غير لفظية ويضم الاختبار (60) مفردة موزعة على خمس مجموعات، تضم كل مجموعة 12 مفردة، كل مفردة عبارة عن مصفوفة تحتوي على جزء ناقص، وعلى المفحوص أن يكمل هذه المصفوفة باختيار الجزء الذي يكملها من خلال البدائل الموجودة أسفل المصفوفة، وتتطلب المجموعات الأولى للاختبار قدرة على التمييز في حين تتطلب المجموعات الأخيرة قدرة على إدراك العلاقات المنطقية بين الأشكال والتفكير الاستنتاجي.

صدق الاختبار

- تم حساب صدق الاختبار في البيئة المصرية باستخدام التحصيل الدراسي كمحك حيث تراوحت معاملات الارتباط من 0.50 إلى 0.93 وجميعها دالة عند مستوى 0.01 (أحمد عثمان، 1988)

ثبات الاختبار

- تم حساب ثبات الاختبار في البيئة المصرية باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون حيث تراوحت معاملات الثبات بين 0.74 إلى 0.96 وجميعها دالة عند مستوى 0.01 (أحمد عثمان، 1988).
- كما تم حساب الثبات في الدراسة الحالية باستخدام طريقة إعادة التطبيق على عينة ضمن (31) من طلاب الفرقة الثالثة بقسم اللغة الفرنسية، فواصل زمني ثلاثة أسابيع وقد تراوحت معاملات الاستقرار من 0.75 إلى 0.95 وكان معامل الاستقرار للاختبار ككل 0.86

الإجراءات

- تم تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة
- تم حساب معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة
- تم اقتراح مجموعة من النماذج المختلفة التي تصف العلاقات بين متغيرات الدراسة وقدرتها على التنبؤ بالتحصيل الدراسي باستخدام نموذج المعادلة البنائية من خلال برنامج *AMOS4* (Arbuckle & Wothke, 1995)

- تمت المقارنة بين النماذج المقترحة في ضوء مؤشرات حسن المطابقة وهي: (Byrne, 2001)
1- دلالة مربع كاي (*CMIN*): حيث تشير القيمة الدالة لمربع كاي إلى وجود اختلاف بين المصفوفتين المقدرتين والملاحظة، وبالتالي تشير القيمة غير الدالة إلى مطابقة النموذج للبيانات موضع الاختبار.
2- نسبة كاي (*CMIN/DF*): وهي ناتج قسمة مربع كاي على درجات الحرية وتشير القيمة القريبة من الواحد إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار
3- مؤشر المطابقة المعياري (*Comparative Fit Index (NFI)*): وتتراوح قيمة هذا المؤشر

- بين (الصف، 1) وتشير القيمة القريبة من الواحد الصحيح إلى مطابقة جيدة
- 4- مؤشر المطابقة النسبي *Relative Fit Index (RFI)* وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين (الصف، 1) وتشير القيمة القريبة من الواحد الصحيح إلى مطابقة جيدة
- 5- مؤشر المطابقة التزايدى *Incremental Fit Index (IFI)* وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين (الصف، 1) وتشير القيمة القريبة من الواحد الصحيح إلى مطابقة جيدة
- 6- الجذر التربيعى لمتوسط خطأ الاقتراب *Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)* : وتتحصر قيمة هذا المؤشر بين (صف، 0.1) حيث تشير القيمة القريبة من الصفر إلى المطابقة الجيدة أما القيمة القريبة من (0.1) فتشير إلى أخطاء فى الاقتراب من مجتمع العينة.
- نتائج الدراسة

1- لاختبار صحة فروض الدراسة الستة الأولى والخاصة بالعلاقة بين الذكاء الانفعالي والذكاء العام اللفظى وغير اللفظى والتحصيل الدراسى تم حساب الارتباط بين الذكاء الانفعالي كقدرات كما يقاس باختبار (*Mayer et al., 2002 a,b*) ووفقا للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات) كما يقاس باختبار (فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق، 2001) وبين الذكاء العام اللفظى والذكاء العام غير اللفظى والتحصيل الدراسى وجدول (1) يوضح تلك النتائج.

جدول (1) معاملات الارتباط بين الذكاء الانفعالي والذكاء اللفظى وغير اللفظى والتحصيل الدراسى

الذكاء الانفعالي	الذكاء اللفظى	الذكاء غير اللفظى	التحصيل الدراسى
قدرات	*0.21	**0.27	*0.22
مختلط	0.10	0.17	**0.28

** دالة عند مستوى 0.01 * دالة عند مستوى 0.05

ويتضح من الجدول السابق أن العلاقة موجبة ضعيفة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي كقدرات والذكاء العام سواء المتبلر اللفظى أو السائل غير اللفظى وتتفق تلك النتائج مع دراسات (*Bastian et al., 2005; Brackett et al., 2004; Mayer et al., 1999; O'Connor & Little, 2003; Robert et al., 2001; Schulte et al., 2004; Warwick & Nettelbeck, 2004*) ، (على أحمد سيد، 2005) وتختلف مع نتائج دراسات (*Ciarrochi et al., 2000; Lopes et al., 2003*)

كما يتضح من الجدول السابق عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي وفقا للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات) وبين الذكاء العام اللفظى وغير اللفظى وتتفق تلك النتائج مع دراسات (*Bastian et al., 2005; Davies et al., 1998; Derksen et al., 2002; Newsome et al., 2000; O'Connor & Little, 2003; Saklofske et al., 2003; Warwick &*

(Nettelbeck, 2004) وتختلف مع نتائج دراسة (منى أبو ناشى، 2002).

كما تبين النتائج الحالية وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الذكاء الانفعالي وفقاً لنماذج القدرات والنماذج المختلطة (أنماذج السمات) من ناحية والتحصيل الدراسي من ناحية وتتفق تلك النتائج مع دراسات (Lyons & Schneider, 2005; Parker et al., 2004 a,b; Pelletteri, 1999; Petrides et al., 2004; Schutte et al., 1998; Swart, 1996) وتختلف مع نتائج دراسات (Amelang & Steinmayr, 2006; Austin et al., 2005; Brackett et al., 2004; Newsome et al., 2000; O'Connor & Little, 2003) وفي ضوء النتائج الحالية يمكن قبول الفروض الخمسة الأولى ورفض الفرض السادس.

2- لاختبار صحة الفرضين السابع والثامن حول علاقة الذكاء الانفعالي بسمات الشخصية، تم حساب الارتباط بين الذكاء الانفعالي كقدرات، ووفقاً للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات) وبين الأبعاد المختلفة لسمات الشخصية، وجدول (2) يوضح تلك النتائج.

جدول (2) العلاقة بين الذكاء الانفعالي وسمات الشخصية

الدرجة الكلية	التعاطف	التكورة	الانسياط	الثبات الانفعالي	التطابق الاجتماعي	التشاطر	النظام	الثقة	الذكاء الانفعالي
قدرات	*0.18	**0.24	0.05-	0.03-	**0.25	0.15	0.01-	0.05	0.16
مختلط	**0.43	**0.33	0.03	0.05-	**0.38	**0.48	**0.35	*0.18	0.15

3- لاختبار صحة الفرضين التاسع والعاشر حول علاقة الذكاء الانفعالي بالمهارات الاجتماعية تم حساب معاملات الارتباط بين الذكاء الانفعالي وفقاً لنماذج القدرات ووفقاً للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات) وبين الأبعاد المختلفة للمهارات الاجتماعية وجدول (3) يوضح تلك النتائج.

جدول (3) العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية

الدرجة الكلية	الضبط الاجتماعي	الحساسية الاجتماعية	التعبير الاجتماعي	الضبط الانفعالي	الحساسية الانفعالية	التعبير الانفعالي	الذكاء الانفعالي
0.10	0.09	0.06	0.09	0.08	0.10	0.21	قدرات
*0.18	0.15	0.03-	**0.27	*0.20	0.13	*0.21-	مختلط

ويتضح من الجدولين السابقين وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي وفقاً للنماذج المختلطة وبين العديد من سمات الشخصية وهي التطابق الاجتماعي، الثبات الانفعالي، النشاط، التعاطف، النظام إلى جانب وجود ارتباط موجب دال مع الدرجة الكلية لسمات الشخصية، كما كانت هناك علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي وفقاً للنماذج المختلطة واثنين من المهارات الاجتماعية وهي الضبط الانفعالي والتعبير الاجتماعي، إلى جانب وجود علاقة موجبة دالة مع الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية، في حين انعدمت تلك العلاقة مع المهارات الاجتماعية واقتصرت على بعدين فقط من أبعاد الشخصية في حالة التعامل مع الذكاء الانفعالي وفقاً لنماذج القدرات.

وتتفق تلك النتائج من حيث وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي وفقاً للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات) مع بعض السمات الشخصية والمهارات مع دراسات *(Austin et al., 2005; Bastian et al., 2005; Davies et al., 1998; Dawda & Hart, 2000; Lopes et al., 2003; Newsome et al., 2000; O'Connor & Little, 2003; Petrides & Furnham, 2001; Schutte, 2001; Schutte et al., 1998; Warwick & Nettelbeck, 2004)* (على احمد سيد، 2005؛ منى أبو ناشى، 2002)

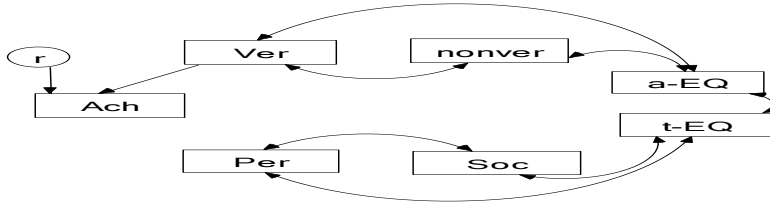
كما تتفق نتائج الدراسة الحالية من حيث اقتصار علاقة الذكاء الانفعالي وفقاً لنماذج القدرات بالمهارات الاجتماعية والسمات الشخصية على عدد قليل من الأبعاد أو انعدام تلك العلاقة مع دراسات *(Bastian et al., 2005; O'Connor & Little, 2003; Schulte et al., 2004; Warwick & Nettelbeck, 2004)* وتختلف مع نتائج دراسات *(Brackett et al., 2004; Ciarrochi et al., 2000; Dawda & Hart, 2000)* وفي ضوء النتائج الحالية يمكن قبول الفروض السابع والثامن والتاسع والعاشر.

4- ولتحديد الشكل العام للعلاقة بين متغيرات الدراسة تم اقتراح مجموعة من النماذج باستخدام نموذج المعادلة البنائية *(Structure Equation Modeling (SEM))* من خلال البرنامج الإحصائي *AMOS4* (Arbuckle & Wothke, 1995) وقد تمت المقارنة بين تلك النماذج المقترحة من خلال مجموعة من المؤشرات وهي: دلالة مربع كاي (*CMIN*)، نسبة كاي (*CMIN/DF*)، مؤشر المطابقة المعياري (*NFI*)، مؤشر المطابقة النسبي (*RFI*)، مؤشر

المطابقة التزايدى (*IFI*) ، الجذر التربيعى لمتوسط خطأ الاقتراب (*RMSEA*). وقد كانت النماذج المقترحة كالتالى:

النموذج الأول

يفترض هذا النموذج وجود ارتباط بين الذكاء الانفعالى وفقا لنماذج القدرات والذكاء اللفظى، بين الذكاء الانفعالى كقدرات والذكاء غير اللفظى، بين الذكاء اللفظى والذكاء غير اللفظى، كذلك يفترض وجود ارتباط بين الذكاء الانفعالى وفقا للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات) والمهارات الاجتماعية، بين الذكاء الانفعالى وفقا للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات) وسمات الشخصية، بين المهارات الاجتماعية وسمات الشخصية، كذلك بين الذكاء الانفعالى كقدرات عقلية والذكاء الانفعالى وفقا للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات)، إلى جانب إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسى من خلال الذكاء اللفظى وشكل (1) يوضح ذلك.



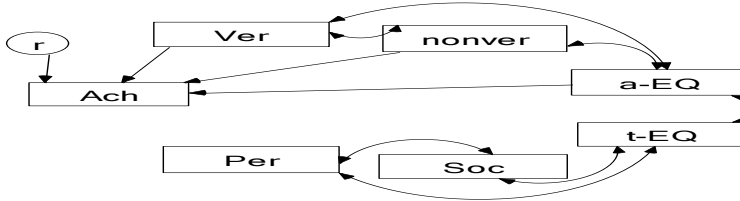
شكل (1) النموذج الأول

Ach: التحصيل الدراسى، *ver*: الذكاء اللفظى، *nonver*: الذكاء غير اللفظى، *a-EQ*: الذكاء الانفعالى كقدرات،

t-EQ: الذكاء الانفعالى كقدرات وسمات، *Soc*: المهارات الاجتماعية، *Per*: سمات الشخصية، *r*: البواقي

النموذج الثانى

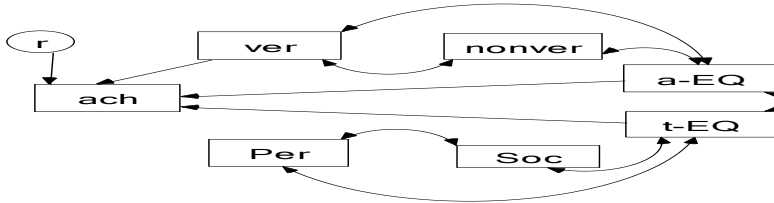
يفترض هذا النموذج وجود العلاقات الثنائية السابقة إلى جانب إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسى من خلال الذكاء اللفظى والذكاء غير اللفظى والذكاء الانفعالى كقدرات عقلية، وشكل (2) يوضح ذلك.



شكل (2) النموذج الثاني

النموذج الثالث

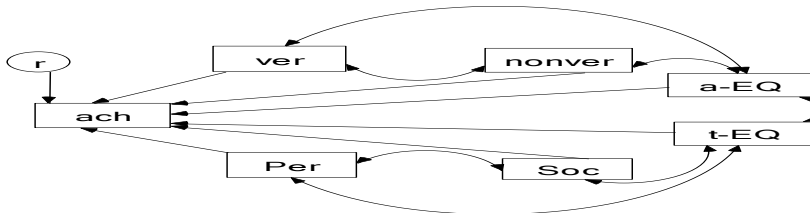
يفترض هذا النموذج وجود العلاقات الثنائية السابقة إلى جانب إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال الذكاء اللفظي والذكاء الانفعالي وفقا لنماذج القدرات والذكاء الانفعالي وفقا للنماذج المختلطة (أونماذج السمات)، وشكل (3) يوضح ذلك.



شكل (3) النموذج الثالث

النموذج الرابع

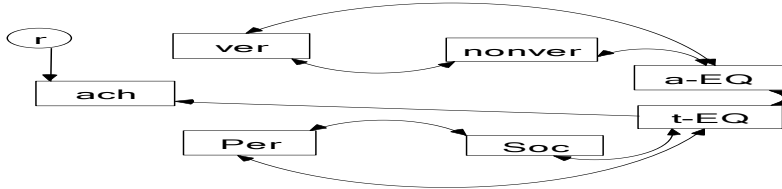
يفترض هذا النموذج وجود العلاقات الثنائية السابقة إلى جانب إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال (الذكاء الانفعالي وفقا لنماذج القدرات، الذكاء الانفعالي وفقا للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات)، الذكاء اللفظي، الذكاء غير اللفظي، المهارات الاجتماعية، سمات الشخصية)، وشكل (4) يوضح ذلك.



شكل (4) النموذج الرابع

ومن خلال فحص مؤشرات المطابقة الخاصة بالنماذج المقترحة (جدول 4) يتضح أن القيم غير الدالة لمربع كاي كانت للنموذجين الثالث والرابع، أي أنه يمكن قبول كلا النموذجين وبمقارنة باقي المؤشرات يتضح تفوق النموذج الثالث والذي يفترض وجود ارتباط بين الذكاء الانفعالي كقدرات عقلية

والذكاء اللفظي، بين الذكاء الانفعالي كقدرات عقلية والذكاء غير اللفظي، بين الذكاء اللفظي والذكاء غير اللفظي، كذلك يفترض وجود ارتباط بين الذكاء الانفعالي وفقاً للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات) والمهارات الاجتماعية، بين الذكاء الانفعالي وفقاً للنماذج المختلطة وسمات الشخصية، بين المهارات الاجتماعية وسمات الشخصية، كذلك بين الذكاء الانفعالي كقدرات عقلية والذكاء الانفعالي وفقاً للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات)، إلى جانب إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال الذكاء اللفظي والذكاء الانفعالي وفقاً لنماذج القدرات والذكاء الانفعالي وفقاً للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات)، وقد كان المسار الدال للانحدار هو المسار من الذكاء الانفعالي وفقاً للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات) إلى التحصيل الدراسي، وبتعديل النموذج من خلال حذف المسارات غير الدالة، تتحسن مؤشرات مطابقة النموذج (جدول 4)، ويصبح النموذج الأفضل هو الثالث معدل (شكل 5).



شكل (5) النموذج الثالث معدل

جدول (4) مؤشرات حسن المطابقة للنماذج المقترحة

النموذج	CMIN	DF	P	CMIN/DF	NFI	RFI	IFI	RMSEA
1	24.95	13	0.023	1.919	0.993	0.986	0.997	0.086
2	20.537	11	0.038	1.867	0.995	0.998	0.998	0.083
3	14.593	11	0.202	1.327	0.996	0.990	0.999	0.051
4	12.673	8	0.124	1.584	0.997	0.988	0.999	0.061
3معدل	19.757	13	0.101	1.520	0.995	0.989	0.996	0.064

وفي ضوء النتائج الحالية حول أفضل النماذج قدرة على وصف متغيرات الدراسة من حيث العلاقة ببعضها البعض ومن حيث إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي يمكن القول أن الذكاء الانفعالي وفقاً للنماذج المختلطة هو الأقدر على التنبؤ بالتحصيل الدراسي من باقي المتغيرات (قيمة معامل الانحدار المعياري 0.28، قيمة معامل الانحدار غير المعياري 0.67، قيمة الثابت 918.05، مربع معامل الارتباط 0.08) أي أن الذكاء الانفعالي وفقاً للنماذج المختلطة

(أو نماذج السمات) يتنبأ بنسبة 8% من التباين في التحصيل الدراسي وهي نسبة متوسطة (فؤاد أبو

حطب، آمال صادق، 1996)، وبالتالي يمكن صياغة معادلة التنبؤ بالتحصيل الدراسي كالتالي:

التحصيل الدراسي = $918.05 + 0.67 \times$ الذكاء الانفعالي وفقا للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات) وتتفق تلك النتائج الخاصة بإمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال الذكاء الانفعالي وفقا للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات) مع دراسات (Parker et al., 2004 a,b) كما تتفق بصورة جزئية مع نتائج دراسات (Petrides et al., 2004; Schutte et al., 1998; Swart, 1996) والتي توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الانفعالي وفقا للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات) وبين التحصيل الدراسي، وتختلف مع نتائج دراسات (Amelang & Steinmayr, 2006; Austin et al., 2005; Newsome et al., 2000; O'Connor & Little, 2003) وبالتالي يمكن استنتاج أن التحصيل الدراسي يحتاج مزيج من القدرات المعرفية وسمات الشخصية معا، وفي ضوء الأبعاد المستخدمة في قياس الذكاء الانفعالي وفقا للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات) خلال الدراسة الحالية يتضح أن النجاح الدراسي يتطلب توافر القدرة على المعرفة الانفعالية متمثلة في انتباه الفرد وإدراكه الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية والتمييز بينها والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث، إلى جانب القدرة على إدارة الانفعالات متمثلة في تحكم الفرد في الانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات ايجابية والتغلب على القلق والاكتئاب، والقدرة على تنظيم الانفعالات متمثلة في تنظيم الفرد لانفعالاته وتوجيهها إلى تحقيق الانجاز والتفوق، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات وفهم كيف يتفاعل الآخرون بالانفعالات المختلفة وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى أخرى، هذا إلى جانب القدرة على التعاطف متمثلة في إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعاليا وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم والتعاظم معهم، والقدرة على التواصل متمثلة في التأثير الإيجابي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم. وبالتالي يمكن القول أن هذا المزيج من القدرات المعرفية والسمات الشخصية والذي أتاحة الذكاء الانفعالي وفقا للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات) يكسب الفرد حالة من الاستقرار النفسي والدافعية الذاتية والثقة بالنفس وجميعها هامة وضرورية لتحقيق النجاح بشكل عام، والأداء الدراسي بوجه خاص. أي أن التحصيل الدراسي ليس انعكاسا للقدرات المعرفية وحدها بل يتطلب عددا من الخصائص الشخصية التي تدعم تلك القدرات، وتسمح لها بالظهور والتطور، وتمكن صاحبها من اكتشاف واستثمار ما لديه من قدرات والمثابرة في مواجهه الإخفاقات وتحدى ما يقابله من صعوبات وبالتالي الوصول بأدائه إلى أقصى ما تسمح به قدراته.

من خلال نتائج الدراسة الحالية أيضا حول العلاقة بين الذكاء الانفعالي والذكاء العام (اللفظي وغير اللفظي)، وسمات الشخصية والمهارات الاجتماعية، يتبين أن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وبين تلك المتغيرات تتوقف على النموذج الذي يمثل الذكاء الانفعالي. حيث كانت العلاقة بالذكاء العام

موجبة دالة فى حالة التعامل مع الذكاء الانفعالى وفقا لنماذج القدرات، وغير دالة فى حالة التعامل مع الذكاء الانفعالى وفقا للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات)، كما كانت العلاقة موجبة دالة مع سمات الشخصية والمهارات الاجتماعية فى حالة التعامل مع الذكاء الانفعالى وفقا للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات) وغير دالة فى حالة التعامل مع الذكاء الانفعالى وفقا لنماذج القدرات، وبالتالى على الباحثين التعامل بحذر عند فحص علاقة الذكاء الانفعالى بالمتغيرات المعرفية وغير المعرفية حيث تختلف النتائج تبعا لطريقة القياس التى تتوقف على نموذج الذكاء الانفعالى المستخدم.

ومن الملاحظ أيضا انه فى حالة فحص علاقة الذكاء الانفعالى بمجموعة من المتغيرات المعرفية وغير المعرفية خلال الدراسة الحالية وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين الذكاء الانفعالى وفقا لنماذج القدرات وبين الذكاء العام سواء اللفظى أو غير اللفظى مما يشير إلى انتماء الذكاء الانفعالى وفقا لنماذج القدرات إلى مفاهيم الذكاء وقد كانت قيم معاملات الارتباط ضعيفة مما يشير إلى أن الذكاء الانفعالى مكون منفصل عن الذكاء العقلى بصورته التقليدية رغم انتمائه لمفاهيم الذكاء. أما فى حالة الذكاء الانفعالى وفقا للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات) فقد كان الارتباط غير دال مع الذكاء العام سواء اللفظى أو غير اللفظى فى حين كان الارتباط دال إحصائيا مع عدد من سمات الشخصية والمهارات الاجتماعية مما يشير إلى انتماء الذكاء الانفعالى وفقا للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات) إلى مفاهيم السمات الشخصية والمهارات الاجتماعية وكون العلاقات مع تلك الأبعاد ضعيفة يشير إلى أن الذكاء الانفعالى وفقا للنماذج المختلطة (أو نماذج السمات) مكون منفصل نسبيا عن تلك المفاهيم بصورتها التقليدية رغم انتمائه إلى هذه المفاهيم.

توصيات الدراسة

من خلال النتائج السابقة توصى الدراسة الحالية بما يلى:

- 1- استخدام الذكاء الانفعالى تبعا للنماذج المختلطة للتنبؤ بالأداء التحصيلى للطلاب.
- 2- الأخذ فى الاعتبار نوع الأداة المستخدمة عند دراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالى والمتغيرات المعرفية والمتغيرات غير المعرفية.
- 3- الاهتمام بتسمية الذكاء الانفعالى ضمن برامج إعداد طلاب كلية التربية.
- 4- إجراء مزيد من الدراسات حول علاقة الذكاء الانفعالى بالمتغيرات المعرفية وغير المعرفية والتحصيل الدراسى لدى مراحل تعليمية مختلفة.
- 5- إجراء مزيد من الدراسات حول علاقة الذكاء الانفعالى بالتحصيل الدراسى لدى طلاب من تخصصات تعليمية مختلفة.

المراجع

- 1- أحمد عثمان صالح (1988). أثر عامل الثقافة فى الاختبارات المتحررة من أثر الثقافة فى ضوء

- تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة على البيئة المصرية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، المجلد 1، العدد 3، 210-243.
- 2- أنور رياض عبد الرحيم (1985): مقاييس الشخصية لكومرى، المنيا: دار حراء.
- 3- جابر عبد الحميد جابر، محمود أحمد عمر (1993). اختبار الذكاء اللفظي للمرحلة الثانوية والجامعية. القاهرة: دار النهضة العربية.
- 4- على أحمد حسن (2005). الأبنية العاملة للذكاء الانفعالي وعلاقته بسمات الفائزين. مجلة كلية التربية- جامعة أسيوط، المجلد 21، العدد 2، 399-442.
- 5- فاروق السيد عثمان، ومحمد عبد السميع رزق (2001). الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه. علم النفس، العدد 58، 32-58.
- 6- فؤاد أبو حطب، آمال صادق (1996). مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائي، ط2. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- 7- محمد السيد عبد الرحمن (1992): اختبار المهارات الاجتماعية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- 8- منى سعيد أبو ناشى (2002). الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية "دراسة عاملية". المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 12، العدد 25، 145-188.
- 9- *Amelang, M.& Steinmayr, R. (2006). Is there a validity increment for test of emotional intelligence in explaining the variance of performance criteria. Intelligence, 34, 5, 459-468.*
- 10- *Arbuckle, J& Wothke, W. (1995). Amos 4 User's Guide. Chicago: Small Waters Corporation.*
- 11- *Austin, E., Evans, P., Goldwater, R., &Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional; intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. Personality and Individual Differences, 39, 1395-1405.*
- 12- *Bar-On, R. (1997). Bar-On Emotional Quotient Inventory: A measure of emotional intelligence. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.*
- 13- *Bar-On, R. & Parker, J. (2000). Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (Bar-On EQ-I:YV): Technical Manual. Toronto, Multi-Health Systems.*
- 14- *Bastin, V., Burns, N., Burns, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive*

- abilities. *Personality and Individual Differences*, 39, 1135-1145.
- 15- Brackett, M. , Mayer, J.& Warner, R. (2004). *Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- 16- Byrne, B., (2001). *Structural equation modeling with AMOS: basic concepts and programming. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.*
- 17- Charbonneau, D. & Nicol, A. (2002). *Emotional intelligence and leadership in adolescents. Personality and Individual Differences* , 33, 1101- 1113.
- 18- Ciarrochi, J., Chan, A.& Caputi, P. (2000). *A critical evaluation of the emotional intelligence construct. Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- 19- Ciarrochi, J., Deane, F.& Anderson, S.(2002). *Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.
- 20- Davies, M., Stankov, L. & Roberts, R. (1998). *Emotional intelligence: in search of an elusive construct, Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- 21- Dawda, D., &Hart, S. (2000). *Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I) in university students. Personality and Individual Differences*, 28, 797-812.
- 22- Derksen, J., Kramer, I. & Katzko, M. (2002). *Does a self-report measure for emotional intelligence assess something different than general intelligence. Personality and Individual Differences*, 32, 37-48.
- 23 -Extremera, N. & Fernandez-Berrocal, P. (2005). *Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. Personality and Individual Differences*, 39, 937-948.
- 24- Gannon, N. & Ranzijan, R. (2005). *Does emotional intelligence predict unique variance in life satisfaction beyond IQ and personality. Personality and Individual Differences*, 38, 1353-1364.
- 25- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.*
- 26- Goleman, D.,(1995). *Emotional intelligence. New York: Bantam Books.*
- 27- Goleman, D.,(1998). *Working with emotional intelligence. New York:*

Bantam Books.

- 28- Jordan, P., Ashkanasy, N., Hartel, C., Hooper, G.(2002). *Workgroup emotional intelligence scale development and relationship to team effectiveness and goal focus. Human Resource Management Review, 12, 195-214.*
- 29- Lapidus, L.(1998). *Integrative research and integrative facilitate child and family development, education, readiness for head start and family self-sufficiency. ERIC, ED424001.*
- 30- Lopes, P., Salovey, P.& Straus, R.(2003). *Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. Personality and Individual Differences, 35, 641-658.*
- 31- Lyons, J.& Schneider, T. (2005). *The influence of emotional intelligence on performance. Personality and Individual Differences, 39, 693-703.*
- 32- Mayer, J., Caruso, D., Salovey, P. (1999). *Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence, Intelligence, 27, 4, 267-298.*
- 33- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.) Emotional development and emotional intelligence: implications for educators (pp.3-13). New York: Basic Books.*
- 34- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D.(2002a). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional intelligence test (MSCEIT) user's manual. New York: Multi-Health Systems Inc.*
- 35- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D.(2002b). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional intelligence test (MSCEIT) Items Booklet. New York: Multi-Health Systems Inc.*
- 36- Newsome, S., Day, A., & Catano, V. (2000). *Assessing the predictive validity of emotional intelligence. Personality and Individual Differences, 29, 1005-1016.*
- 37- O'Connor, R. & Little, I. (2003). *Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: self-report versus ability-based measures. Personality and Individual Differences, 35, 1893-1902.*
- 38- Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C. (2002). *Emotional intelligence and life satisfaction. Personality and Individual Differences, 33, 1091-1100.*
- 39- Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M.,& Majeski, S. (2004a). *Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. Personality and Individual Differences, 36, 163-172.*

- 40- Parker, J. , Creque, R. , Barnhart, D., Harris, J., Majeski, S., Wood, L., Bond, B.& Hogan, M.(2004b). *Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter. Personality and Individual Differences*,37, 1321-1330.
- 41- Pelletteri, J. (1999). *The relationship between emotional intelligence, Cognitive reasoning, and defense mechanisms. D.A.I: Section B*, 60, 403
- 42- Petrides, K.& Furnham, A. (2001). *Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- 43- Petrides, K., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). *The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. Personality and Individual Differences*, 36, 277-293
- 44- Roberts, R., Zeidner, M., &Matthews, G. (2001). *Does EI meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. Emotion*, 1, 196-231.
- 45- Saklofske, D., Austin, E.,& Minski, P.(2003). *Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. Personality and Individual Differences*, 34, 707-721.
- 46- Salovey, P.& Mayer, J.(1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- 47- Salovey, P., Mayer, J., Goleman, S., Turvey, C., & Palfai, T. (1995). *Emotional attention, clarity and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), Emotion, disclosure and health (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.*
- 48- Schmidt-Atzert, L. & Buhner, M. (2002). *Entwicklung eines leistungstests zur emotionalen intelligenz. Paper presented at the DGPs conference, September, Berlin, Germany.*
- 49- Schulte, M., Ree, M., Carretta, T. (2004). *Emotional intelligence: not much more than g and personality. Personality and Individual Differences*, 37, 1059-1068.
- 50- Schutte, N. (2001). *Emotional intelligence and interpersonal relation. The Journal of Social Psychology*, 141, 4, 523-536.
- 51- Schutte, N., Malouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C., & Dornheim, L. (1998). *Development and validation of a measure of emotional intelligence. Personality and*

- Individual Differences*, 25, 167-177.
- 52- Swart, A. (1996). *The relationship between well-being and academic performance. Unpublished master's thesis, South Africa, University of Pretoria.*
- 53- Sy, T., Tram, S., O'Hara, L.(2005). *Relation of employee and manager emotional intelligence to job satisfaction and performance. www. Sciencedirect.com*
- 54- Thronidike. E.,(1920). *Intelligence and its uses. Harpers's Magazine. 140, 227-235.*
- 55- Trinidad, D.& Johnson, C.(2002). *The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. Personality and Individual Differences. 32, 95-105.*
- 56- Warwick, J.& Nettelbeck, T.(2004). *Emotional intelligence is. Personality and Individual Differences, 37, 1091-1100.*
- 57- Wong, C.& Law, K. (2002). *The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude : An exploratory study. The Leadership Quarterly, 13, 3, 243-274.*

The relationship between emotional intelligence, general intelligence, achievement, social skills and personality traits

Dr. Asmaa Mohammed Abdel-Hameed
Educational Psychology Dep.
Faculty of Education- Minia University

This study investigate the relationship between emotional intelligence and general intelligence (verbal and nonverbal), achievement, social skills , personality traits, in a sample of (123) third grade students in French department at faculty of education- Minia university (47 male, 76 female).

Correlation analysis showed significant association between emotional intelligence according to (ability models) and general intelligence (verbal & nonverbal), significant association between emotional intelligence according to (ability models) and achievement, insignificant association between emotional intelligence according to (ability models) and most of personality traits, insignificant association between emotional intelligence according to (ability models) and social skills. insignificant association between emotional intelligence according to (mixed or trait models) and general intelligence (verbal & nonverbal), significant association between emotional intelligence according to (mixed or trait models) and most of personality traits and social skills., significant association between emotional intelligence according to (mixed or trait models) and achievement.

Structure Equation Modeling (SEM) with (AMOS4) show that emotional intelligence according to (mixed or trait models) is the best variable predict achievement, and there are correlations between emotional intelligence according to (ability models) and general intelligence (verbal and nonverbal), between verbal and nonverbal general intelligence, between emotional intelligence according to (mixed or trait models) and personality traits, between emotional intelligence according to (mixed or trait models) and social skills, between personality traits and social skills.