International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
Vol. (5), No. (2) February 2026 الإصدار (5)، العدد (2)

أثر الذكاء العاطفي في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات: الدور الوسيط للرفاهية النفسية والدور المعدِّل للاندماج الأكاديمي السلوكي

محمد برغوثي
دائرة إدارة الأعمال ، كلية الأعمال والاقتصاد، جامعة القدس، القدس، فلسطين
https://orcid.org/0000-0001-6059-0813
mbargouthi@staff.alquds.edu

محمد عبد الرحمن
دائرة التسويق، كلية الأعمال والاقتصاد، جامعة القدس، القدس، فلسطين
https://orcid.org/0000-0003-2352-5945
msalem@staff.alquds.edu

ساند سلحوت
دائرة إدارة الأعمال، دراسات ثنائية، جامعة القدس، القدس، فلسطين
https://orcid.org/0000-0002-0285-3301
ssalhout@staff.alquds.edu

ملخص

هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين الذكاء العاطفي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الأكاديمي، ومعرفة الدور الوسيط للرفاهية النفسية بينهما، بالإضافة إلى معرفة الدور المعدّل للاندماج الأكاديمي السلوكي في العلاقة بين الرفاهية النفسية والتحيل الأكاديمي.

واعتمدت الدراسة على المنهج الكمي الوصفي الارتباطي، لتحليل العلاقات في نموذج الدراسة، وقد تم جمع البيانات من خلال استبانة تم تصميمها بالاعتماد على الدراسات السابقة مكوّنة من (673) طالبًا وطالبة من الجامعات الفلسطينية ، وتم تحليل البيانات باستخدام نمذجة المعادلات الهيكلية (PLS-SEM).

توصلت الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي مباشر للذكاء العاطفي على التحصيل الأكاديمي والرفاهية النفسية، بالإضافة إلى دور وسيط للرفاهية النفسية ودور معدّل إيجابي للاندماج الأكاديمي السلوكي في العلاقة بين الرفاهية النفسية والتحصيل الأكاديمي..

وقد خلصت الدراسة إلى أن زيادة التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات يمكن تحقيقه بشكل أفضل من خلال تنمية الموارد الانفعالية والنفسية، إضافة إلى تعزيز الاندماج الأكاديمي السلوكي. وقدمت الدراسة عدة توصيات أهمها العمل على تنمية ودعم الذكاء العاطفي والرفاهية النفسية ودمجهما ضمن المساقات والممارسات الجامعية، والانتقال إلى نماذج تعليمية تكاملية تدمج الجوانب النفسية والسلوكية ، الأمر الذي يسهم بشكل كبير في تعزيز التحصيل الأكاديمي لطلبة الجامعات.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
Vol. (5), No. (2) February 2026 الإصدار (5)، العدد (2)

الكلمـات الدالـة: الذكاء العاطفي، الرفاهية النفسية، الاندماج الأكاديمي السلوكي، التحصيل الأكاديمي.

The Influence of Emotional Intelligence on Academic Achievement among University Students: The Mediating Role of Psychological Well-Being and the Moderating Role of Behavioral Academic Engagement

Mohammad Bargouthi
Business Administration Department, Al-Quds University, Jerusalem, Palestine
https://orcid.org/0000-0001-6059-0813
mbargouthi@staff.alquds.edu

Mohammed Abdalrahman
Marketing Department, Al-Quds University, Jerusalem, Palestine
https://orcid.org/0000-0003-2352-5945
msalem@staff.alquds.edu

Sand Salhout
Dual Studies Business Administration Department, Al-Quds University, Jerusalem, Palestine
https://orcid.org/0000-0002-0285-3301
ssalhout@staff.alquds.edu

Abstract

This study aimed to examine the relationship between emotional intelligence and academic achievement among university students, investigate the mediating role of psychological well-being, and explore the moderating role of behavioral academic engagement in the relationship between psychological well-being and academic achievement.

The study employed a quantitative, descriptive, correlational research design to analyze the relationships proposed in the research model. Data were collected using a questionnaire developed from previous studies and administered to a sample of 673 students from Palestinian universities. The data were analyzed using Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM).

The findings revealed a direct positive effect of emotional intelligence on both academic achievement and psychological well-being. In addition, psychological well-being was found to mediate the relationship between emotional intelligence and academic achievement, while behavioral academic engagement exerted a significant

positive moderating effect on the relationship between psychological well-being and academic achievement.

The study concluded that improving university students' academic achievement can be more effectively achieved through the development of emotional and psychological resources, alongside the enhancement of behavioral academic engagement. Accordingly, the study recommended strengthening emotional intelligence and psychological well-being, integrating them into university curricula and educational practices, and adopting integrative educational models that combine psychological and behavioral dimensions, thereby substantially enhancing students' academic achievement.

Keywords: Academic Achievement, Behavioral Academic Engagement, Psychological Well-being, Emotional Intelligence.

المقدمة

يُعتبر التحصيل الأكاديمي لطلبة الجامعات من المؤشرات المهمة على الإنجاز الذي يسعى لتحقيقه الطلبة على المستوى الفردي والذي تسعى الجامعات من جهة خرى لتوفيره على المستوى المؤسساتي، ففي البيئة الجامعية المعاصرة التي تمتاز بالضغوط الأكاديمية والنفسية والاجتماعية المتصاعدة، الناتجة عن الأعباء المالية الكبيرة، والتوقعات المجتمعية، ومتطلبات التطور الشخصي، في ظل كل هذه المتطلبات، مما يضع الجامعات أمام تحدٍ كبير، يتمثل في تقديم الدعم والمساعدة لطلبتها ليتمكنوا من تحقيق النجاح الأكاديمي. كما كشفت هذه التحديات أن التحصيل الأكاديمي لا يمكن تفسيره بالاعتماد على القدرات المعرفية أو التحصيل السابق وحدهما، بل أصبح يُنظر إليه على أنه نتاج لتفاعل مركب بين الموارد النفسية والسلوكية والانفعالية لدى الطلبة. وفي هذا السياق، تشير الدراسات المختلفة إلى أن التحصيل والنجاح الأكاديمي للطلبة في التعليم العالي مفهوم يتأثر إلى حد كبير بالعوامل النفسية والاجتماعية بقدر تأثره بالقدرات المعرفية، لما لها من دور كبير في تمكين الطلبة من التأقلم مع متطلبات حياتهم الجامعية. (Richardson et al., 2012)

وقد اعتُبر الذكاء العاطفي من الموارد النفسية التي تمكن الطلبة من ادراك مشاعرهم، بالإضافة إلى ادراك مشاعر الآخرين، كما يمكنهم من تنظيم مشاعرهم والتعامل بكفاءة عالية مع متطلباتهم الحياتية سواء من الناحية الأكاديمية أو الاجتماعية، ويوفر لهم الفرصة لرفع أدائهم الأكاديمي، والرفاه النفسي في بيئتهم الجامعية (Mayer et al., 2016) لذلك حظي مفهوم الذكاء العاطفي باهتمام الباحثين في العقد الأخير بشكل متزايد، لارتباطه الإيجابي بالقدرة على مواجهة الضغوط الأكاديمية، وتنظيم الانفعالات، والحفاظ على الدافعية، الأمر يؤدي

بشكل مباشر أو غير مباشر لرفع التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، ولا سيما طلبة الجامعات (MacCann et al., 2020; Quílez-Robres et al., 2023; Ruiz-Ortega et al., 2024; Y. Shengyao et al., 2024; Somaa et al., 2021)

إلا أنه وبرغم من الدلائل القوية على ارتباط الذكاء العاطفي بالتحصيل العلمي بشكل إيجابي، إلا أن الآليات والعوامل النفسية التي توضح تفاصيل هذه العلاقة لم تُفسر بشكل كاف ولا تزال يكتنفها الغموض والجدل بين الباحثين وعلماء النفس. وتعتبر الرفاهية النفسية (Psychological Well-Being) أحد هذه الآليات التفسيرية لهذه العلاقة، كما أشارت إلى ذلك العديد من البحوث الحديثة، فهي تعكس إلى حد كبير، مدى التوازن الانفعالي لدى الافراد، وقدرتهم على التعامل مع التحديات، والشعور بالاطمئنان والرضا عن الحياة. وقد أكدت العديد من الدراسات مؤخراً أن أصحاب المستويات المرتفعة من الرفاهية النفسية، ولا سيما الطلبة، يحققون أداءً أكاديمياً أعلى من أقرانهم الذين يفتقرون إلى هذا المستوى من الرفاهية النفسية، الأمر الذي يدعم دورها كعامل وسيط بين الموارد النفسية (الذكاء العاطفي) والإنجاز الأكاديمي (التحصيل الأكاديمي) (Keyes et al., 2012; Nieto Carracedo et al., 2024; Ye Shengyao et al., 2024)

إلا أن ذلك لا يعني أن التمتع بالرفاهية النفسية، وامتلاك مستوى مرتفع منها، يشكل ضمانة مؤكدة وممر آمن نحو الإنجاز الأكاديمي المرتفع إذا لم يتم ترجمة هذه الحالة النفسية الإيجابية إلى سلوك تعلمي ملموس. ولذلك برز الدور اللافت للإندماج الأكاديمي السلوكي (Behavioral Academic Engagement) كأحد العوامل البارزة والمهمة التي لديها إمكانية تفسير الفروق في التحصيل الأكاديمي، وذلك لإرتباطه المباشر بسلوكيات الطلبة مثل الانتظام والالتزام بحضور المحاضرات، والمشاركة الصفية الفاعلة، وإنجاز المهام وبذل الجهد المطلوب. فبالإضافة إلى دور الاندماج السلوكي الأكاديمي المهم في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي، فإنه يحدّد كيف ومتى تتحول الموارد النفسية الإيجابية إلى أداء أكاديمي فعلي(Li et al., 2022).

بناء على ما تم ذكره، تعتمد هذه الدراسة إطارًا نظرياً تفسيريًا قائمًا على الوساطة المشروطة (Moderated-Mediation)، وذلك بافتراض أن عامل الرفاهية النفسية سيقوم بدور وسيط في العلاقة بين الذكاء العاطفي والتحصيل الأكاديمي، بينما يؤدي عامل الاندماج الأكاديمي السلوكي دور المعدّل الذي يعزز من تأثير الرفاهية النفسية على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة التعليم العالي. من خلال اقتراح هذا النموذج ، تسعى الدراسة إلى توسيع المفهوم النظري لكيفية وتوقيت تأثير الموارد الانفعالية والنفسية في النجاح الأكاديمي.

أما من الجانب النظري، فتستند هذه الدراسة إلى مجموعة من النظريات والنماذج، فهي تستند إلى: (1) نظرية توسيع وبناء المشاعر الإيجابية (Broaden-and-Build Theory) باعتبارها الإطار التفسيري الأساسي،

لافتراض النظرية أن مشاعر الأفراد الإيجابية تسهم بشكل فاعل في بناء موارد نفسية وسلوكية يمكن استثمارها في المجال الأكاديمي (2) كما تستند إلى نموذج قدرة الذكاء العاطفي (Ability Model of Emotional Intelligence) لتفسير الذكاء العاطفي باعتباره موردًا انفعاليًا أساسيًا (3) وتستند إلى نموذج الرفاهية النفسية (Psychological Well-Being Model) الذي يُفسّر آلية انتقال هذه الموارد النفسية إلى إنجاز أكاديمي إيجابي (4) تُوظَّف هذه الدراسة نظرية تحديد الذات (Self-Determination Theory) لتوضيح الدور الذي يمكن أن يقوم به الاندماج الأكاديمي السلوكي لتحديد متى يمكن أن تتحول الرفاهية النفسية إلى إنجاز أكاديمي فعلي. وبالتالي فإن هذا النسق النظري المتكامل يمكن أن يشكل أرضية راسخة لتحليل ديناميكيات الأداء الأكاديمي بالأخذ بعين الاعتبار العوامل النفسية والسلوكية المؤثرة فيه.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

على الرغم من الزيادة الملحوظة في التوجه إلى دراسات الذكاء العاطفي في المؤسسات التعليمية، إلا أن الأدبيات في هذا المجال لا تزال تكتنفها قصور تفسيري واضح في فهم الكيفية التي يُترجم بها الذكاء العاطفي إلى إنجاز أكاديمي فعلي. فقد اهتمت غالبية الدراسات السابقة بمحاولة فحص الارتباط المباشر بين الذكاء العاطفي والأداء الأكاديمي، وخلصت إلى نتائج متباينة، خاصة عند اعتماد المعدل التراكمي كمؤشر موضوعي. ويشير هذا التباين في النتائج إلى فجوة بحثية تتمثل في قلة النماذج التفسيرية التي تفسر الآليات النفسية والسلوكية التي تساعد الطلبة على تحويل قدراتهم الانفعالية التي يمتلكونها إلى نتائج أكاديمية.

ومن جهة أخرى، وعلى الرغم من التوافق المتزايد على أهمية الرفاهية النفسية في تحسين الإنجاز الأكاديمي، لا يزال دورها كعامل وسيط في العلاقة بين الذكاء العاطفي والتحصيل الأكاديمي يحتاج إلى فهم أعمق، إذ تعاملت العديد من الدراسات مع الرفاهية النفسية باعتبارها ناتجًا للذكاء العاطفي، لا مسارًا يمكنه تفسير الكيفية التي ينتقل بها أثر الموارد الانفعالية إلى الأداء الأكاديمي.

إضافة إلى ذلك ، فإنّ الدور التعديلي الذي يمكن للاندماج الأكاديمي السلوكي أن يؤديه في العلاقة بين الرفاهية النفسية والتحصيل الأكاديمي ، بالرغم من كونه من أبرز المتنبئات القوية بالتحصيل الأكاديمي، لم يُعط الانتباه الكافي، مما أدى إلى قلة النماذج المفسّرة لتأثير الذكاء العاطفي على التحصيل الأكاديمي، وكيف ومتى وما هي الظروف التي يحدث فيها هذا التأثير.

استنادًا إلى هذه الفجوات البحثية، تسعى الدراسة الحالية إلى معالجة هذه الفجوات من خلال اختبار نموذج الوساطة المشروطة (Moderated Mediation)، وذلك باعتبار الرفاهية النفسية كآلية وسيطة في العلاقة بين الذكاء العاطفي والتحصيل الأكاديمي، بينما تفترض الاندماج الأكاديمي السلوكي عاملاً مُعدِّلاً يحدد متى يتحول

أثر الرفاهية النفسية إلى تحصيل أكاديمي أعلى. ومن خلال هذا الإطار التفسيري، تسعى الدراسة لإضافة نظرية لأدبيات التعليم العالي، من خلال الانتقال من العلاقات الارتباطية المباشرة إلى تفسير يعتمد على الظروف والآليات المحيطة بالتحصيل الأكاديمي.

تحاول هذه الدراسة الإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

كيف يؤثر الذكاء العاطفي في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات، وما الدور الذي تلعبه الرفاهية النفسية والاندماج الأكاديمي السلوكي في هذا التأثير؟

وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما الأثر المباشر للذكاء العاطفي في الرفاهية النفسية لدى طلبة الجامعات؟
2. إلى أي مدى تؤثر الرفاهية النفسية في التحصيل الأكاديمي (المعدل التراكمي)؟
3. هل تؤدي الرفاهية النفسية دوراً وسيطاً في العلاقة بين الذكاء العاطفي والتحصيل الأكاديمي؟
4. هل يعدّل الاندماج الأكاديمي السلوكي العلاقة بين الرفاهية النفسية والتحصيل الأكاديمي ؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة لتحقيق هدف رئيس يتمثل في التعرّف إلى طبيعة العلاقة بين الذكاء العاطفي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات، في ضوء الدور الوسيط للرفاهية النفسية والدور المعدِّل للاندماج الأكاديمي السلوكي.

وينبثق عن هذا الهدف الرئيس الأهداف الفرعية الآتية:

1. معرفة أثر الذكاء العاطفي في مستوى الرفاهية النفسية لدى طلبة الجامعات.
2. التعرّف إلى أثر الذكاء العاطفي في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات.
3. الكشف عن أثر الرفاهية النفسية في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات.
4. اختبار الدور الوسيط للرفاهية النفسية في العلاقة بين الذكاء العاطفي والتحصيل الأكاديمي.
5. التحقق من الدور المعدِّل للاندماج الأكاديمي السلوكي في العلاقة بين الرفاهية النفسية والتحصيل الأكاديمي.

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة في عدة جوانب نظرية وتطبيقية:

أولاً: الجانب النظري: تسهم هذه الدراسة في إثراء أدبيات إنجاز الطلبة في التعليم الجامعي من خلال نموذج يدمج الذكاء العاطفي، والرفاهية النفسية، والاندماج الأكاديمي السلوكي في إطار تفسيري واحد، بما يتجاوز

النماذج المعرفية التقليدية السابقة التي ركزت في مجملها على المتغيرات الأكاديمية دون ربطها بالموارد النفسية والسلوكية. فدراسة الآليات والظروف التي يتم من خلالها تحويل القدرات الانفعالية إلى إنجاز أكاديمي ظل محدوداً. ومن خلال اعتبار الرفاهية النفسية آلية وسيطة، والاندماج الأكاديمي السلوكي عاملاً مُعدِّلًا، توضح هذه الدراسة كيف ومتى يمكن للذكاء العاطفي أن يسهم في تحسين التحصيل الأكاديمي، استجابة للتوجيهات الحديثة لعلم النفس التربوي التي حثت على التنمية الشاملة للطلبة (Schneider & Preckel, 2017)، كما تُعتبر استجابة لدعوات بحثية حديثة تؤكد على ضرورة تطوير نماذج تفسيرية أكثر تكاملًا في دراسة النجاح والتحصيل الأكاديمي.(Richardson et al., 2012)

ثانيًا: الجانب التطبيقي: يمكن لنتائج هذه الدراسة أن تقدم إسهامات وتوصيات عملية مهمة لأصحاب القرار وصانعي السياسات في مؤسسات التعليم العالي. إذ يمكن لهذه الدراسة الإسهام في معالجة المخاوف المتنامية المتعلقة بالصحة النفسية للطلبة من خلال الربط التجريبي بين الرفاهية النفسية ومؤشر موضوعي للتحصيل الأكاديمي وهو المعدل التراكمي (GPA)، الأمر الذي يمكنه توفير مبررًا لتخصيص موارد لدعم البرامج التي تعزز الذكاء العاطفي وتحسن الرفاهية النفسية للطلبة داخل بيئتهم الجامعية. كما أن فهم الكيفية التي يتفاعل به كل من الذكاء العاطفي، والرفاهية النفسية، والاندماج الأكاديمي السلوكي كعوامل مؤثرة في الأداء الأكاديمي، يساعد صانعي القرارات والسياسات التعليمية على إيجاد وتصميم تدخلات نفسية وتعليمية ملائمة ثقافيًا وأكثر فاعلية. ، مما يميز هذه الدراسة بصلة مباشرة بتصميم برامج لدعم الطلاب وتدخلات تعليمية قائمة على الأدلة العلمية.

حدود الدراسة

كغيرها من الدراسات، لهذه الدراسة جملة من الحدود أهمها:

1. الحدّ الزمني: أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي (2024/2023)، وبالتالي فإن نتائج الدراسة تعبّر عن خصائص الطلبة خلال هذه الفترة الزمنية.
2. الحدّ الجغرافي: اقتصرت الدراسة على طلبة الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية، مما يحدّ من إمكانية تعميم نتائجها في بيئات جغرافية أو ثقافية أخرى.
3. الحدّ البشري: شملت عينة الدراسة طلبة مرحلة البكالوريوس والدراسات العليا في عدد من الجامعات الفلسطينية، وهو ما يجعل النتائج مرتبطة بهذه الفئة التعليمية بشكل خاص.
4. الحد الموضوعي: تضمنت الدراسة فحص العلاقات بين كل من الذكاء العاطفي، والرفاهية النفسية، والاندماج الأكاديمي السلوكي، والتحصيل الأكاديمي، ضمن نموذج الوساطة، ولم تتضمن متغيرات أخرى يمكن أن تؤثر في التحصيل الأكاديمي.

مصطلحات الدراسة

أولًا: الذكاء العاطفي (Emotional Intelligence – EI):

حظي الذكاء العاطفي باهتمام متزايد سواء على المستوى العلمي أو غيره، لما له من آثار كبيرة على المستوى النظري والعملي في حياة الأفراد اليومية ودوره الفاعل في تفسير التكيف النفسي لدى الأفراد وأدائهم في المجالات المختلفة، ولا سيما الأداء الأكاديمي. وقد اعتبره Salovey and Mayer (1990) بناءً قائمًا على القدرة العقلية للأفراد على إدراك عواطفهم وفهمها وتنظيمها واستخدامها بطريقة تسهم في تحقيق نتائج تكيفية إيجابية. ووسّع Mayer et al. (2008) هذا التصور باعتبار الذكاء العاطفي هو القدرة على إدراك الانفعالات بدقة، وتوظيفها بما يسهم في تسهيل التفكير، وتنظيم الانفعالات بصورة تأملية تعزز النمو الانفعالي والمعرفي.

أمّا Goleman (1996) فقد عرّفه على أنّه قدرة الفرد على الوعي بمشاعره ومشاعر الآخرين، وتنظيمها، وتحفيز الذات، وإدارة العلاقات الاجتماعية بفاعلية. وفي السياق العربي فقد عرّفه جندل (2023، ص 97) على أنه " قدرة الفرد على فهم مشاعره ومشاعر الاخرين، والتعامل مع الاخرين، وتكوين العلاقات، والتعبير عن العواطف المختلفة، والانضباط الذاتي والسيطرة على العواطف، والاستقلالية واتخاذ القرارات والمثابرة والعمل الجاد".

من خلال هذه التعريفات، يمكن القول أن الذكاء العاطفي ليس مجرد سمة أحادية البعد وإنما هو مفهوم متعدد الأبعاد.

وبناءً على ذلك، يمكننا تعريف الذكاء العاطفي إجرائيًا في هذه الدراسة على أنه بناء متعدد الأبعاد يعكس قدرات الطلبة على إدراك مشاعرهم وتنظيمها واستخدامها بفاعلية، بما يسهم في تعزيز رفاهيتهم النفسية وتحقيق التحصيل الأكاديمي.

ثانيًا: الرفاهية النفسية (Psychological Well-Being – PWBE):

اختلف الباحثون وعلماء النفس في تقديم تعريف موحد للرفاهية النفسية، فقد تم استخدام مصطلحات مختلفة لتعريفها، مثل "الرضا عن الحياة" و"جودة الحياة" ومستوى المعيشة والسعادة وغيرها من المصلحات الأخرى، فالرفاهية النفسية من المفاهيم متعددة الأوجه، ولا يقتصر على مجرد غياب الاضطرابات النفسية. فهو يتكون من منظومة من الركائز التي تشمل الشعور الإيجابي بالحياة، والقدرة على التكيف مع الضغوط، وتحقيق الإمكانات الذاتية، وبناء العلاقات الاجتماعية الإيجابية والاستقلالية، والنمو الشخصي (Gao & McLellan, 2018; Ryff, 2019)

أمّا Huppert and So (2013) فقد عرّفها بأنّها القدرة التي يتمتع بها الفرد على الشعور الإيجابي والعمل

بفاعلية والتفاعل البنّاء والإيجابي مع محيطه.

وبناءً على ذلك، يمكن تعريف الرفاهية النفسية في هذه الدراسة إجرائيًا بأنها حالة نفسية إيجابية تعكس قدرة الطالب على تحقيق التوازن النفسي والتكيف الأكاديمي، بما يسهم في تحسين جودة حياته وتحصيله الأكاديمي.

ثالثا: الاندماج الأكاديمي السلوكي Behavioral Academic Engagement:

عرّف (Fredricks et al. (2004 الاندماج الأكاديمي السلوكي على أنه المشاركة الملحوظة والانخراط في النشاطات الأكاديمية، حضور المحاضرات، والمشاركة في النقاشات، وبذل الجهد في المهام التعليمية، والمثابرة ومواجهة التحديات، والالتزام بالقواعد الصفية وضوابطها.

. ويركّز هذا الاندماج على ما يؤديه الطلبة فعليًا داخل البيئة التعليمية، لا على ما يفكرون فيه أو يشعرون واعتباره مؤشرًا مباشرًا لمستوى الانخراط الحقيقي في عملية التعلم (Fredricks et al., 2004; Li et al., 2022).

رابعاً: التحصيل الأكاديمي (Academic Achievement):

يمكن فهم التحصيل الأكاديمي على انه مستوى الأداء الذي يحققه الطالب في الدراسة الجامعية، ويعتبر مؤشرًا على تحقق أهداف التعلم والكفاءة في المقررات الدراسية. ويمكن النظر إلى التحصيل الأكاديمي في المؤسسات التعليمية من خلال المعدل التراكمي (GPA) باعتباره مقياسًا موضوعيًا يمثل متوسط أداء الطالب في مقرراته الدراسية خلال فترة زمنية محددة. وقد أكدت كثير من الدراسات وجود ارتباطات قوية بين عوامل نفسية وتعليمية متعددة وارتفاع الأداء الأكاديمي للطلبة(Alj & Bouayad, 2024; Richardson et al., 2012)

الخلفية النظرية

ارتكزت الدراسة في إطارها النظري وفي تفسير العلاقات بين متغيراتها إلى مجموعة من النظريات والنماذج، فنظرية "توسيع وبناء المشاعر (Broaden-and-Build Theory) التي طورتها فريدريكسون Fredrickson (2001) تفترض أن مشاعر الأفراد الإيجابية يمكنها رفع مستوى التفكير والسلوك، بالإضافة إلى قدرتها على تنمية موارد نفسية وسلوكية مستدامة بإمكانها التكيف والأداء الفعّال والإنجاز المطلوب. وعلى هذا الأساس، يمكننا اعتبار أن الذكاء العاطفي موردًا انفعاليًا قادر على تعزيز قدرات الطلبة في تنظيم الانفعالات والتعامل مع التحديات والضغوط المختلفة ومواجهتها باقتدار وفعالية عالية، بما يجعلهم مهيئين نفسياً للتعلم والإنجاز.

واعتمدت الدراسة على نموذج القدرة للذكاء العاطفي (Ability Model of Emotional Intelligence) الذي قدّمه سالوفي وماير(1990) Salovey and Mayer ، والذي يعتبر الذكاء العاطفي قدرة معرفية انفعالية قابلة للتعلّم والتطوير، تمدّ الأفراد بالقدرة على إدراك عواطفهم وفهمها وتنظيمها واستخدامها بفاعلية في البيئة

الأكاديمية. وأيدت ذلك العديد من الأبحاث التي أظهرت المستويات المرتفعة من الذكاء العاطفي ترتبط إلى حد كبير بإدارة الضغوط ومواجهة التحديات الأكاديمية والتوازن النفسي، والتي بدورها تدعم الأداء الأكاديمي على صعيد مباشر وغير مباشر (MacCann et al., 2020; Quílez-Robres et al., 2023; Ruiz-Ortega et al., 2024; Y. Shengyao et al., 2024; Somaa et al., 2021)

ويستند اعتبار الرفاهية النفسية متغيراً وسيطاً إلى نموذج الرفاهية النفسية (Psychological Well Being Model) لريف (Ryff, 1989)، الذي يربط بين كل من الصحة النفسية الإيجابية والأداء الفعّال من خلال أبعاد متعددة مثل النمو الشخصي، والهدف في الحياة، وإتقان البيئة. فالطلبة الذين يمتلكون مستويات أعلى من الرفاهية النفسية يتمتعون بقدرة أعلى على التركيز، وتنظيم اوقاتهم، والإصرار على مواجهة التحديات الدراسية، مما يؤدي إلى تحسين تحصيلهم الأكاديمي.

وبالنظر إلى الاندماج الأكاديمي السلوكي على أنه الآلية التنفيذية التي يمكنها ترجمة الحالة النفسية الإيجابية إلى سلوكيات وانجازات تعلمية ملموسة، تم تضمين هذا المتغير في نموذج الدراسة على اعتبار أنّ الرفاهية النفسية وحدها لا تضمن تحقيق إنجاز أكاديمي مرتفع ما لم تُترجم إلى اندماج سلوكي فعّال (Fredricks et al., 2004; Skinner et al., 2009) وانسجامًا مع نظرية تحديد الذات(Self-Determination Theory) ، فإن الطلبة ذوي الرفاهية النفسية المرتفعة لديهم دافعية أكبر للانخراط السلوكي في العملية التعليمية، مما يجعل الاندماج السلوكي عاملًا مُعدِّلًا يحدد متى يكون تأثير الرفاهية النفسية على التحصيل الأكاديمي أقوى.(Reeve, 2012)

الدراسات السابقة

شهد العقدان الأخيران اهتمامًا متنامياً بدراسة العوامل النفسية ومدى تأثيرها في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، ولا سيما طلبة مؤسسات التعليم العالي، وعلى رأس هذه العوامل الذكاء العاطفي، والرفاهية النفسية، والاندماج الأكاديمي. يستعرض هذا القسم بعض الدراسات السابقة التي تتعلق بهذه المتغيرات وعلاقتها ببعضها ومن ثم الوصول إلى فروض الدراسة.

أولاً: العلاقة بين الذكاء العاطفي وكل من الرفاهية النفسية والتحصيل الأكاديمي:

انطلقت معظم الدراسات السابقة في دراسة الذكاء العاطفي من منطلق إطار مفاهيمي ينظر إليه على أنه قدرة نفسية متعددة الأبعاد تمكّن الأفراد من إدراك مشاعرهم وفهمها وتنظيمها واستخدامها بفاعلية في توجيه التفكير والسلوك(Salovey & Mayer, 1990)، هذا الإطار المفاهيمي، مهّد لإجراء دراسات لاحقة اختبرت أثر هذه القدرات في البيئة التعليمية.

فقد أظهرت دراسة Parker et al. (2005) على عينة من طلبة السنة الأولى الجامعيين في كندا، أنّ الذكاء العاطفي يُعدّ عاملًا هاماً في التأقلم مع البيئة الجامعية، كما أظهرت الدراسة ارتباطاً موجباً بين الكفاءات العاطفية والاجتماعية بمستوى التحصيل الأكاديمي. وتدعم هذه النتائج ما أشار إليه Bar-On (2006) من أن الذكاء العاطفي–الاجتماعي يعتبر موردًا نفسيًا غير معرفي يعمل على تعزيز الرفاهية النفسية ورفع الأداء الأكاديمي والوظيفي.

وتوصلت دراسة استقصائية أجراها Ye Shengyao et al. (2024) على عينة من 518 مشتركاً من طلبة الجامعات والدراسات العليا في الصين إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء العاطفي والتحصيل الأكاديمي والصحة النفسية، عبر الكفاءات النفسية الإيجابية (الدافعية، والمرونة، والثقة بالنفس) كمتغيرات وسيطة.

وفي البيئة الفلسطينية، أظهرت دراسة Rimawi and Banat (2014) على طلبة جامعة القدس في فلسطين أن الذكاء العاطفي يعتبر متنبئًا قويًا بالتحصيل الأكاديمي، في حين أكدت دراسات أخرى في دول مختلفة مثل تركيا وإسبانيا والكويت أن بعض أبعاد الذكاء العاطفي، خاصة تقييم الذات للعاطفة واستخدام العواطف، ترتبط ارتباطًا إيجابياً مباشرًا بالأداء الأكاديمي (García-Martínez et al., 2021; Halimi et al., 2021; Ruiz-Ortega et al., 2024)

وقدمت الدراسات النفسية والتربوية تفسيراً لهذه العلاقة باعتبار ان العواطف يلعب دوراً أساسياً في توجيه العمليات المعرفية والسلوكية ذات العلاقة بالتعلم، مثل التركيز والمثابرة وضبط الذات، وهي عناصر مهمة وأساسية لرفع التحصيل الأكاديمي. ووفقًا لنظريات التعلم ومنظور علم النفس الإيجابي ، فإن القدرة على إدراك العواطف وتنظيمها واستخدامها بفاعلية تسهم في تحسين قدرة الأفراد على الاستجابة للمواقف الضاغطة وتحفيز دافعيتهم الأكاديمية، بما يؤثر إيجابًا على أدائهم الدراسي (AL-Qadri & Zhao, 2021; Parker et al., 2005). وقد دعمت بحوث لاحقة هذا الادعاء في مجالات مختلفة، بما في ذلك ظروف التعلم الاستثنائية خلال جائحة كورونا (Iqbal et al., 2021) ، مؤكدة أن الذكاء العاطفي يوفر موارد نفسية تساعد الطلبة على التعامل بفاعلية مع الضغوط وتحقيق أداء أكاديمي أكثر استقرارًا (Bereded et al., 2025; MacCann et al., 2020; Rimawi & Banat, 2014; Ye Shengyao et al., 2024)

مع ذلك، لا تتفق نتائج البحوث على قوة العلاقة المباشرة بين الذكاء العاطفي والتحصيل الأكاديمي، فبعضها توصل إلى أن هذا التأثير قد يكون معتدلًا أو غير مباشر، أو يتأثر بخصائص الطلبة أو الاستراتيجيات الدراسية المستخدمة (Quílez-Robres et al., 2023; Song et al., 2010)، وأظهرت دراسات أخرى علاقة ضعيفة أو غير دالة إحصائيًا، هذا التباين في النتائج يؤكد الحاجة إلى اعتماد نماذج تفسيرية أكثر تعقيدًا تأخذ في الاعتبار

المتغيرات الوسيطة والمعدِّلة(Toscano-Hermoso et al., 2020; Yasmeen et al., 2023)

وفقًا لنموذج القدرة للذكاء العاطفي Salovey & Mayer (1990)، لدى الأفراد ذوو المستوى الأعلى من الذكاء العاطفي قدرة أكبر على إدراك مشاعرهم ومشاعر الآخرين وتنظيمها واستخدامها بفعالية، مما يعزز قدرتهم على إدارة التوتر، والتعامل المرن مع التحديات، وبناء علاقات اجتماعية إيجابية، وهي عناصر أساسية للرفاهية النفسية، وبالتالي يمكن اعتبار الذكاء العاطفي كأحد المحددات الأساسية للرفاهية النفسية. هذا ما أكدته عدة بحوث، حيث أظهرت دراسات متعددة علاقة إيجابية بين الكفاءة العاطفية والرفاهية النفسية والرضا عن الحياة، إلى جانب العلاقة العكسية مع القلق والاكتئاب ((Kotsou et al., 2011; Sánchez-Álvarez et al., 2016; Schutte et al., 2007; Ye Shengyao et al., 2024; Shuo et al., 2022; Toscano-Hermoso et al., 2020)

كما أن هذه النتائج تنسجم مع نظرية الكفاءة الذاتية (Bandura, 1990)، التي ترى أن ثقة الأفراد بقدراتهم على تنظيم انفعالاتهم والتحكم في سلوكهم تسهم في تحسين تفاعلهم مع الضغوط والتحديات وتعزيز توازنهم النفسي.

ثانياً: الرفاهية النفسية والتحصيل الأكاديمي:

لتفسير العلاقة بين الموارد النفسية والتحصيل الأكاديمي، يتطلب أليات نفسية توضح الكيفية التي يتم فيها انتقال أثر هذه الموارد إلى نتائج تعليمية ملموسة، إذ لا يمكن الاعتماد فقط على العلاقة المباشرة بين هذه الموارد النفسية والتحصيل الأكاديمي لتفسير العلاقة بينهما. فقد أشارت الدراسات إلى الرفاهية النفسية كأحد أهم العوامل القادرة على تفسير هذا الارتباط بين القدرات الانفعالية والنفسية مثل الذكاء العاطفي من جهة والأداء الأكاديمي من الجهة الأخرى (Ruiz-Ortega et al., 2024; Ye Shengyao et al., 2024) ، وقد جاء هذا الطرح منسجماً إلى حدّ كبير مع منظور علم النفس الإيجابي الذي يعتبر الرفاهية النفسية آلية مهمة ومركزية لتعزيز الدافعية، والتكيف مع الظروف وديمومة الأداء.

فالرفاهية النفسية التي يتمتع بها الطلبة تؤهلهم لامتلاك القدرة على التركيز، وتنظيم جهدهم، والمثابرة الأكاديمية، بما ينعكس إيجابًا على تحصيلهم الدراسي. ويؤكد ذلك عدد من الدراسات الحديثة، فقد أظهرت دراسة أُجريت في جامعة جنوب أستراليا على أكثر من 215,000 طالب وطالبة أن لأبعاد الرفاهية، ولا سيما الرفاهية العاطفية، دوراً جوهرياً في رفع الأداء الأكاديمي لدى الطلبة الذين يتمتعون بهذه الرفاهية (Marrone et al., 2024)، كما توصلت دراسة Holzer et al. (2022) إلى أن تدهور الصحة النفسية واضطرابها يرتبط بشكل مباشر مع قلة التركيز وضعفه، وانخفاض الحافزية، ومن ثم تراجع التحصيل الأكاديمي.

وتوصلت إحدى الدراسات الحديثة إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الرفاهية النفسية والدافعية للتعلم من جهة، والتحصيل الأكاديمي في مادة العلوم من جهة أخرى. إضافة إلى ذلك، بيّنت النتائج أن الدافعية الأكاديمية، وخاصة معتقدات الطلبة عن ذاتهم وأهدافهم التحصيلية، تُعد من العوامل التنبؤية الأساسية لنجاحهم الأكاديمي (Bazar et al. 2024)، كما أكدت دراسة Tabassum et al. (2024) أن تعزيز الصحة النفسية والرفاهية تلعبان دورا إيجابياً في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لطلبة الجامعات، واعتبرت الاهتمام باحتياجات الطلبة النفسية وتقديم الدعم المناسب لهم جزءاً أساسيًا لتحسين المخرجات التعليمية. وخلصت دراسات عدة إلى نتائج مشابهه (Mahal and Thakral 2023; Siebecke 2024).

كما بينت بعض الدراسات كدراسة Amholt et al. (2020) أن التحصيل الأكاديمي يتأثر بالأبعاد المختلفة للرفاهية والبيئة الأكاديمية والخصائص المختلفة للطلبة. إلا أن العلاقة بين الرفاهية والتحصيل الأكاديمي ليست دائمًا مباشرة، كما أن رفاهية الطلبة النفسية تعد عنصرًا أساسيًا في النموذج التربوي الشامل، الذي يتجاوز التركيز الحصري على نتائج الاختبارات المعيارية، ليشمل أيضًا تطوير الثقة بالنفس، والاستعداد للتعلم ، والمرونة النفسية كعناصر مهمة في نجاح الطلبة على المدى البعيد. (Marrone et al. 2024).

وفي تناقض واضح مع نتائج العديد من الدراسات، توصلت دراسة Klapp et al. (2024) إلى أن الرفاهية النفسية تؤثر بشكل سلبي على التحصيل الأكاديمي، حيث أظهر الطلبة الذين عانوا من مستويات أعلى من الضغط المرتبط بالمدرسة أداءً أكاديميًا أفضل، وفي ذات الوقت توصلت نفس الدراسة إلى أن الرفاهية المعرفية ترتبط إيجابيًا بالنجاح الأكاديمي، مما يشير إلى أن الأبعاد المختلفة للرفاهية تؤثر بشكل متباين على أداء الطلبة الأكاديمي، الأمر الذي يستدعي تحليلًا دقيقًا وأعمق لكل بُعد بشكل منفرد.

وخلُص Amholt et al. (2020) في مراجعة منهجية لـ 22 دراسة حول طبيعة العلاقة بين الرفاهية النفسية والتحصيل الأكاديمي إلى وجود اختلافات واضحة في نتائجها، فقسم من الدراسات أكد وجود ارتباط إيجابي بين الرفاهية والتحصيل الأكاديمي، بينما لم تجد دراسات أخرى أي ارتباط بين المتغيرين (Rüppel et al. 2015; Wang et al. 2015)، في المقابل، أظهر قسم ثالث علاقة عكسية بين المتغيرين (Porche et al. 2016) ، هذا التباين الواضح في النتائج يؤكد الحاجة إلى مزيد من البحث المعمّق لفهم أكثر لطبيعة علاقة الرفاهية النفسية بالتحصيل الأكاديمي.

ثالثاً: الاندماج الأكاديمي السلوكي كعامل معدّل في العلاقة بين الرفاهية النفسية والتحصيل الأكاديمي:

يرتبط الاندماج الأكاديمي السلوكي بحد ذاته ارتباطًا قويًا بالتحصيل الأكاديمي، حيث يلعب كمتغير وسيط في العلاقة بين إشباع الحاجات النفسية والكفاءة الذاتية من جهة، والتحصيل الأكاديمي من جهة أخرى

(Schnell et al., 2025)، كما يمكنه أداء الدور المعدّل في العلاقة بين الرفاهية النفسية والتحصيل الأكاديمي من خلال تغيير اتجاه أو قوة العلاقة بين المتغيرين، إما من خلال تحويل الرفاهية النفسية إلى تعلم فعليّ، أو من خلال قيامه بتخفيف الآثار السلبية التي قد تحدث نتيجة لتدني مستزى الرفاهية. وبالتالي فقد اكتسب اهتماما متزايداً باعتباره أحد العوامل المهمة في تفسير التباين في التحصيل الأكاديمي، إذ يمكن اعتباره بعداً تنفيذياً تُترجم من خلاله الحالات النفسية إلى سلوك تعلمي. فقد أظهرت دراسة Bereded et al. (2025) تأثيراً جزئيا للذكاء العاطفي في التحصيل الأكاديمي من خلال المشاركة الأكاديمية، مما يؤكد الحاجة إلى سلوكيات تعلم لتحويل الموارد النفسية إلى نتائج تعليمية، فالموارد النفسية بحد ذاتها ليست ضمانة لإنتاج هذا الإنجاز الأكاديمي الملموس. وتنسجم هذه النتيجة مع نتائج دراسات أخرى أكدت على أن الاندماج السلوكي يمكن اعتباره من المتنبئات المباشرة والقوية بالتحصيل الأكاديمي والجسر الذي تنتقل عبره الرفاهية النفسية إلى أداء أكاديمي مرتفع (Fredricks et al., 2004; Kahu, 2013; Skinner et al., 2009).

ودعمت هذا الادعاء النماذج متعددة الأبعاد للاندماج الأكاديمي ونظرية تحديد الذات، بافتراضها أن الحالات النفسية الإيجابية تعزز التحصيل الأكاديمي من خلال ترجمتها إلى سلوك تعلم نشط نابع من دافعية ذاتية ومشاركة فعلية في الأنشطة التعليمية (Reeve, 2012) وفي هذا الإطار، أكدت دراسة Kahu (2013) أن تأثير الرفاهية النفسية على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات لا يتمتع بالثبات، بل يتأثر إلى حد كبير باندماج الطلبة السلوكي داخل بيئتهم الجامعية.

ومع وجود العديد من الدراسات التي تناولت الاندماج الأكاديمي السلوكي وعلاقته المباشرة بكل من الرفاهية النفسية والتحصيل الأكاديمي، إلا أن البحوث المباشرة لدوره كعامل معدّل بينهما لا تزال محدودة، فالعديد من الدراسات بحثت دوره المباشر أو كمتغير وسيط (Kang & Wu, 2022; Wong et al., 2024; Yu et al., 2018)، مما أدى إلى أدلة غير مباشرة حول دوره المعدّل المحتمل.

كخلاصة لمراجعة بعض الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات هذه الدراسة، ورغم اسهاماتها الكبيرة، هناك فجوات رئيسية يمكن تلخيصها في أربع فجوات:

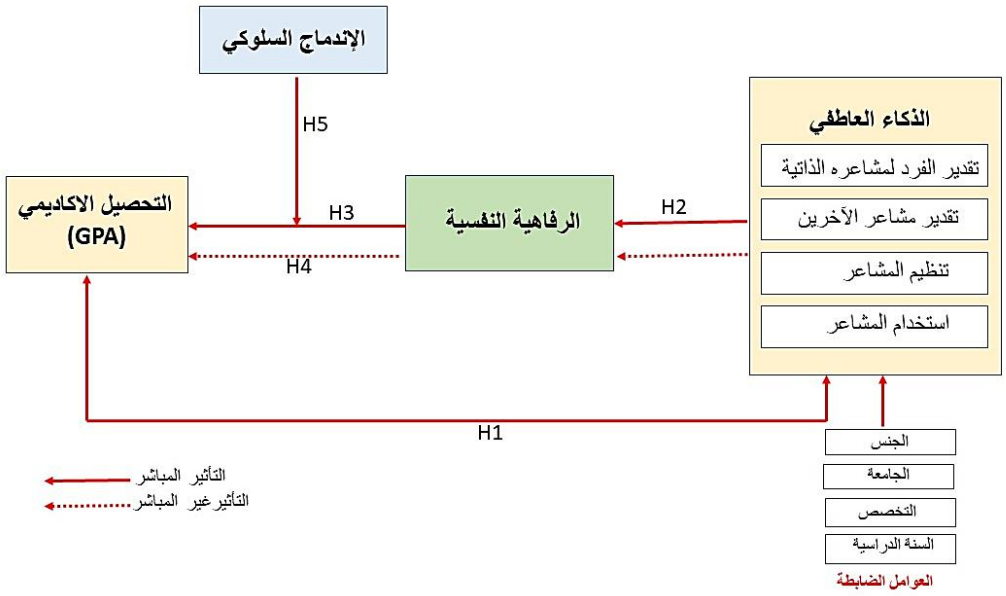
أولا: محدودية الدراسات التي دمجت الذكاء العاطفي والرفاهية النفسية والاندماج الأكاديمي السلوكي في نماذج متكاملة ضمن إطار تفسيري واحد للتحصيل الأكاديمي، فقد اعتمدت هذه الدراسات إلى حد كبير على الاختبارات المباشرة أو الوساطات الجزئية.

ثانياً: بالرغم من وجود بعض الدراسات المتعلقة بالاندماج الأكاديمي السلوكي، إلا أن هناك ندرة كبيرة في دراسته كعامل معدّل، لتفسير متى وكيف تتحول الرفاهية النفسية إلى إنجاز أكاديمي فعلي يتمثل في التحصيل الأكاديمي

الملموس، خاصة في البيئة الجامعية.

ثالثاً: جُلّ هذه الدراسات أجريت في بيئات غير عربية، مما يحدّ من اعتماد وتعميم نتائجها على البيئة العربية بشكل عام البيئة والفلسطينية بشكل خاص لظروفها السياسة والاقتصادية الاستثنائية.

رابعاً: اتسمت نتائج هذه الدراسات بالتباين الواضح حتى في اختباراتها للعلاقات المباشرة بين المتغيرات – الذكاء العاطفي والرفاهية النفسية والاندماج الأكاديمي السلوكي والتحصيل الأكاديمي - مما يشير إلى الحاجة إلى دراسات أخرى في هذا المجال. يمثل الشكل (1) المخطط الافتراضي للدراسة.



الشكل (1): المخطط الافتراضي للدراسة

فرضيات الدراسة

بناءً على الإطار النظري ومراجعة الدراسات السابقة، يمكننا صياغة الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى :H1 يوجد تأثير معنوي إيجابي للذكاء العاطفي على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.

الفرضية الثانية :H2 يوجد تأثير معنوي إيجابي للذكاء العاطفي على الرفاهية النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.

الفرضية الثالثة :H3 يوجد تأثير معنوي إيجابي للرفاهية النفسية على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.

الفرضية الرابعة :H3 تتوسط الرفاهية النفسية العلاقة بين الذكاء العاطفي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.

الفرضية الخامسة :H5 يُعدِّل الاندماج الأكاديمي السلوكي العلاقة بين الرفاهية النفسية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة منهج البحث الكمي باستخدام تصميم وصفي–ارتباطي وبأسلوب مقطعي، لتحليل العلاقات بين متغيرات الدراسة باستخدام نمذجة المعادلات الهيكلية (SEM)، ويعتبر هذا المنهج ملائماً لاختبار العلاقات السببية المفترضة بين متغيرات الدراسة، وفحص نموذج تفسيري يتضمن علاقات مباشرة وغير مباشرة، إلى جانب تأثيرات تعديل .

ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة الجامعات الفلسطينية المسجلين للعام الدراسي 2024/2023 والبالغ عددهم حوالي 130,827 طالبًا وطالبة، بحسب بيانات الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2025) .

استخدمت الدراسة أسلوب العينة المتيسّرة (Convenience Sampling) ، ويعتبر هذا الأسلوب ملائماً في الأبحاث السلوكية والتربوية التي تبحث مجتمعات كبيرة يجد الباحثون صعوبة في الوصول إليها (Taherdoost, 2017). وقد وزعت الاستبانة من خلال نشر رابطها على القنوات الإلكترونية الطلابية مثل مجموعات الطلبة على منصات التواصل الاجتماعي ومنصات التعلم الإلكتروني.

بلغ حجم العينة النهائية (N = 673) استجابة صالحة للتحليل، وقد تم تحديد الحد الأدنى للعينة المطلوبة (383) استجابة باستخدام معادلة Taherdoost (2017)، وبالتالي فإن حجم عينة الدراسة أعلى من الحد الأدنى المطلوب، وملائم لتطبيق نمذجة المعادلات الهيكلية باستخدام PLS-SEM لتحليل النماذج (Hair Jr et al., 2021)

ثالثاً: جمع البيانات:

جُمعت البيانات من خلال استبانة ذاتية مبنية على مقاييس معتمدة في الدراسات السابقة، وتم توزيعها خلال الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي 2024–2025. وتم اعتماد الاستبانات الصالحة فقط في عملية

التحليل.

رابعاً: قياس متغيرات الدراسة:

لقياس متغيراتها، اعتمدت الدراسة على أدوات معتمدة وواسعة الاستخدام في البحوث النفسية والتربوية، مع إجراء بعض الصياغات للتأكد من ملاءمتها لبيئة التعليم العالي. يوضح الجدول(1) متغيرات الدراسة ومصادر قياسها، وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (1 = أعارض بشدة، 5 = أوافق بشدة) لقياس جميع المتغيرات، باستثناء متغير التحصيل الأكاديمي الذي تم قياسه باستخدام المعدل التراكمي (GPA).

الجدول (1): متغيرات الدراسة ومصدر قياسها

الرقم	المتغير	نوع المتغير	عدد الفقرات	المصدر
1	الذكاء العاطفي	مستقل	16	مقياس Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS) المطوّر من قبل Wong and Law (2002)
2	الاندماج الأكاديمي السلوكي	معدّل	12	مقياس مكوّن من ستة بنود مستمد من أعمال Fredricks *et al.* (2004) وSkinner *et al.* (2009)
3	الرفاهية النفسية	وسيط	8	مقياس الازدهار النفسي (Flourishing Scale) الذي طوّره Diener *et al.* (2010)
4	الإنجاز الأكاديمي	تابع	1	المعدل التراكمي (GPA)، وهو مؤشر شائع الاستخدام في دراسات التعليم العالي (Halimi *et al.*, 2021; Shengyao *et al.*, 2024)

خامساً: تحليل البيانات:

استخدمت الدراسة نمذجة المعادلات الهيكلية بطريقة المربعات الصغرى الجزئية (PLS-SEM) لتحليل البيانات من خلال برنامجSmartPLS 4 ، وذلك لعدة أسباب: أولاً: ملاءمته لتحليل النماذج المعقدة ذات العلاقات المباشرة وغير المباشرة وتأثيرات التعديل. ثانياً: الأسلوب ملائم للأبحاث التفسيرية – التنبؤية. ثالثاً: عدم اشتراط التوزيع الطبيعي للبيانات المستخدمة في الدراسة (Hair Jr et al., 2021; Sarstedt et al., 2022)

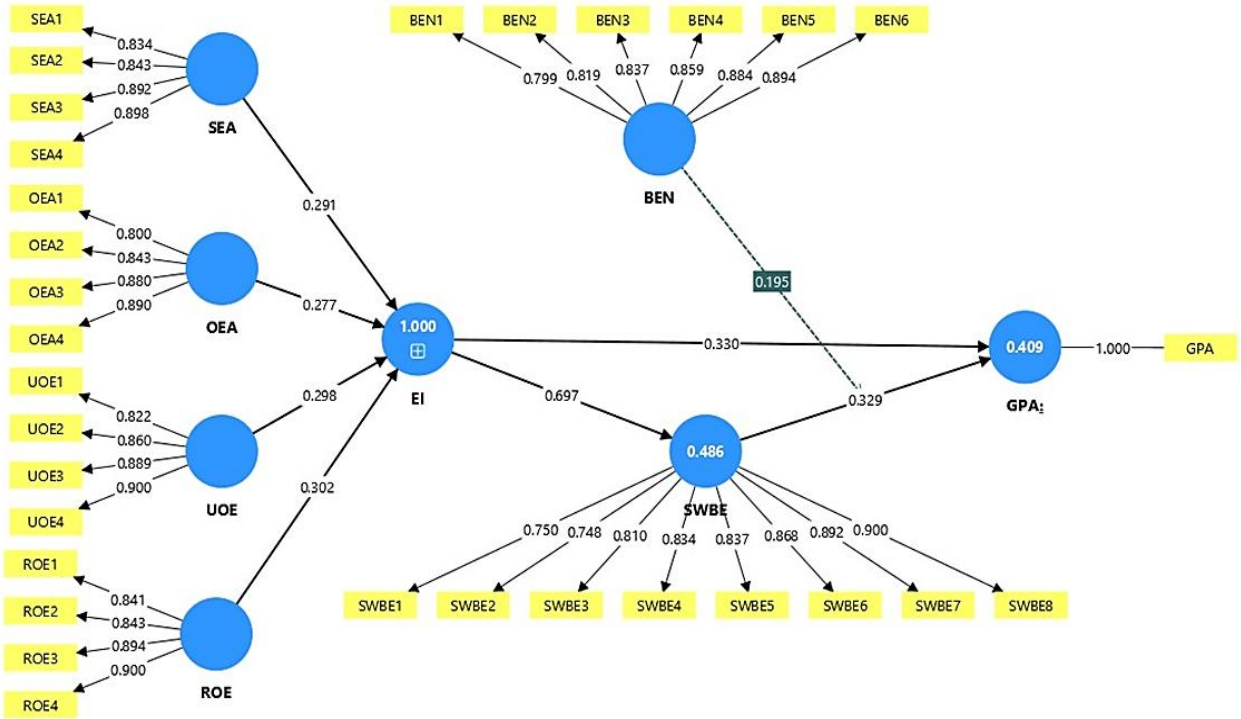
النتائج

بناءً على التوصيات المقدمة من Hair Jr et al. (2021) عند استخدامPLS-SEM، تم تقييم نموذجين: النموذج القياسي Model Measurement والنموذج الهيكلي Structural Model.

أولاً: النموذج القياسي:

في مرحلة سابقة وضرورية قبل اختبار النموذج الهيكلي، تم تقييم النموذج القياسي للتحقق من صدق وثبات المقاييس المستخدمة في الدراسة ، ولإجراء هذا التقييم، تم فحص معاملات تحميل المؤشرات (Indicator Loadings)، والثبات الداخلي، وصدق التقارب، وصدق التمييز.

تشير النتائج، كما هو واضح في الشكل (2)، أنّ معاملات تحميل المؤشرات لكافة المتغيرات الكامنة قد تجاوزت القيم الموصى بها وهي 0.7. للتحقق من الثبات الداخلي وصدق التقارب، تم احتساب قيم كل من معامل كرونباخ (Cronbach's Alpha) والموثوقية المركبة Composite Reliability (CR) ومتوسط التباين المستخرج (AVE)، تشير النتائج - كما يوضحها الجدول (2)- إلى تجاوز قيم هذه المقاييس الحدود الدنيا الموصى بها (α, CR > 0.70، AVE > 0.50)، وبذلك تم التأكد من موثوقية وصدق المقاييس (Hair Jr et al., 2021).



الشكل (2): نتائج نموذج القياسي باستخدام PLS-SEM

الجدول (2): معامل الفا والموثوقية المركبة والصدق التقاربي

المتغير	معامل ألفا كرونباخ (α)	الموثوقية المركبة (CR)	متوسط التباين المستخرج (AVE)
الذكاء العاطفي (EI)	0.945	0.947	0.549
*الإدراك الذاتي للعواطف (SEA)	0.890	0.893	0.752
*تنظيم العواطف (ROE)	0.893	0.897	0.757
*استخدام العواطف (UOE)	0.891	0.880	0.754
*تقدير مشاعر الآخرين (OEA)	0.876	0.880	0.729
الرفاهية النفسية (SWBE)	0.936	0.939	0.692
الاندماج الأكاديمي السلوكي (BEN)	0.923	0.935	0.722

*أبعاد الذكاء العاطفي

اعتمدت الدراسة معيارَي فورنل–لاركر وHTMT للتحقق من التميّز بين المتغيرات الكامنة، وأظهرت النتائج - كما هو موضح في الجدولين (3) و (4)- أن الجذور التربيعية لـ AVE أعلى من معاملات الارتباط البينية، كما كانت جميع قيم HTMT أدنى من الحد المقبول وهو (0.85) (Henseler et al., 2015).

جدول (3) : مصفوفة فورنل–لاركر لصدق التمييز

	BEN	EI	GPA	SWBE
BEN	0.850			
EI	0.265	0.741		
GPA	0.173	0.564	1.000	
SWBE	0.306	0.698	0.560	0.832

جدول (4) : صدق التمييز وفق معيار HTMT

	BEN	EI	GPA	SWBE
BEN				
EI	0.281			
GPA	0.178	0.578		
SWBE	0.328	0.739	0.578	

أخيراً، تم تقييم ملاءمة النموذج القياسي باستخدام مؤشرين هما الأكثر إعتماداً في دراسات PLS-SEM وهما: الجذر التربيعي لمتوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR) ومؤشر المطابقة المعياري (NFI)، وقد أظهرت النتائج أن قيمة المؤشر الول كانت (0.048)، وهي أقل من الحد الأعلى المقبول (0.08)، أما قيمة المؤشر الثاني فهي (0.904) وهي أعلى من الحد الأدنى الموصى به (0.90) (Hair Jr et al., 2021)، وهو ما يعكس مستوى مقبولًا من ملاءمة النموذج وصلاحيته لاختبار العلاقات الهيكلية والفرضيات البحثية.

ثانياً: النموذج الهيكلي:

لتقييم النموذج الهيكلي ومن ثمّ اختبار الفرضيات المقترحة تم فحص كل من التعدد الخطي، ومعاملات المسار، والقوة التفسيرية، وأحجام الأثر، والقدرة التنبؤية (Hair Jr et al., 2021)

1. تقييم التعدد الخطي Collinearity Assessment (VIF): تراوحت قيم معامل VIF لمتغيرات الدراسة من 1.01 إلى 2.02 وهي أقل من الحد الأعلى الموصى به (3.30)، وبالتالي يمكن الاطمئنان إلى عدم وجود مشكلات تعدد خطي مؤثرة على النموذج .(Hair Jr et al., 2021)
2. معامل التحديد(R^2) ، وحجم الأثر(f^2) ، والقدرة التنبؤية(Q^2): لتقييم القوة التفسيرية للنموذج، تم استخدام معامل التحديد(R^2) والذي يعبّر عن نسبة التباين المفسَّر في المتغيرات التابعة من خلال المتغيرات المستقلة. وأظهرت النتائج أن قيمة R^2 بلغت 0.486 و0.409 للرفاهية النفسية والإنجاز الأكاديمي، على التوالي، وهو مستوى تفسير متوسط إلى جيد .

كما تم حساب حجم الأثر (f^2) والذي يمثل الأهمية النسبية للمسارات الهيكلية ووفقًا للنتائج فقد تراوحت قيم f^2 من 0.04 إلى 0.832، مما يدل على وجود أحجام أثر متفاوتة تمتد من صغيرة إلى كبيرة عبر المسارات الهيكلية (Hair Jr et al., 2021)

أما قدرة النموذج التنبؤية فقد تم تقييمها باستخدام مؤشر(Q^2) Stone–Geisser's ، حيث تشير القيم الموجبة إلى قدرة تنبؤية مقبولة (Geisser, 1975)، وهذا ما أظهرته نتائج الدراسة فقد كانت قيم Q^2 للرفاهية 0.329 وللتحصيل الأكاديمي 0.499 ، مما يعكس قدرة تنبؤية جيدة للنموذج المقترح.

3. نتائج تحليل معاملات المسارPath Coefficients:

- لاختبار الفرضيات المباشرة تم احتساب قيم معاملات المسار (β) بين المتغيرات الكامنة وذلك باستخدام أسلوب Bootstrapping لتحديد الدلالة الإحصائية. وفقاً للنتائج في الجدول (5) ، فإن معاملات المسار لجميع المسارات المباشرة جاءت ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($P < 0.05$)، مما يدعم قبول الفرضيات الأولى (H1) والثانية (H2) والثالثة (H3) .

جدول (5) : نتائج الفرضيات المباشرة

الفرضية	المسار	معامل المسار (β)	الانحراف المعياري (STDEV)	قيمة T (|O/STDEV|)	*P* قيمة	النتيجة
H1	الذكاء العاطفي ← التحصيل الأكاديمي	0.330	0.041	8.168	0.000	قبول
H2	الذكاء العاطفي ← الرفاهية النفسية	0.697	0.023	28.335	0.000	قبول
H3	الرفاهية النفسية ← التحصيل الأكاديمي	0.329	0.042	7.822	0.000	قبول

- نتائج تحليل الدور الوسيط للرفاهية النفسية:

أظهرت نتائج تحليل الوساطة أن الرفاهية النفسية تؤدي دورًا وسيطًا جزئيًا في العلاقة بين الذكاء العاطفي والتحصيل الأكاديمي، فقد كان الأثر غير المباشر للذكاء العاطفي على التحصيل الأكاديمي عبر الرفاهية النفسية دالًا إحصائيًا عند مستوى ($P < 0.05$) وفي نفس الوقت، ظل هذا الأثر دالًا إحصائيًا بعد إدخال المتغير الوسيط، كما كانت العلاقة المباشرة بين الرفاهية النفسية والتحصيل الأكاديمي ذات دلالة إحصائية. وبناءً على هذه النتائج، يتم قبول الفرضية الرابعة (H4)كما يظهر في الجدول (6).

جدول (6): نتائج تحليل الوساطة للرفاهية النفسية

الفرضية	المسار	معامل المسار (β)	الانحراف المعياري (STDEV)	قيمةT (|O/STDEV|)	قيمة *P*	النتيجة
H4	الذكاء العاطفي ← الرفاهية النفسية ← التحصيل الأكاديمي	0.219	0.030	7.409	0.000	قبول

- تحليل الدور المعدّل للاندماج الأكاديمي السلوكي:

أوضحت النتائج أن معامل المسار للتأثير التفاعلي بين الرفاهية النفسية والاندماج الأكاديمي السلوكي (SWBE × BEN) على التحصيل الأكاديمي (GPA) دالًا إحصائيًا عند مستوى ($P < 0.05$)، مما يعني وجود أثر مُعدِّل معنوي للاندماج الأكاديمي السلوكي في العلاقة بين الرفاهية النفسية والتحصيل الأكاديمي. وبناءً على ذلك، يتم قبول الفرضية الخامسة (H5)، كما هو موضح في الجدول (7).

جدول (7) : نتائج تحليل الدور المُعدّل للاندماج الأكاديمي السلوكي

الفرضية	المسار	معامل المسار (β)	الانحراف المعياي (STDEV)	قيمةT (|O/STDEV|)	قيمة *P*	النتيجة
H5	الاندماج الأكاديمي السلوكي x الرفاهية النفسية ← التحصيل الأكاديمي	0.196	0.025	7.801	0.000	قبول

ثالثاً: تحليل خريطة الأهمية – الأداء (IPMA) Importance–Performance Map Analysis:

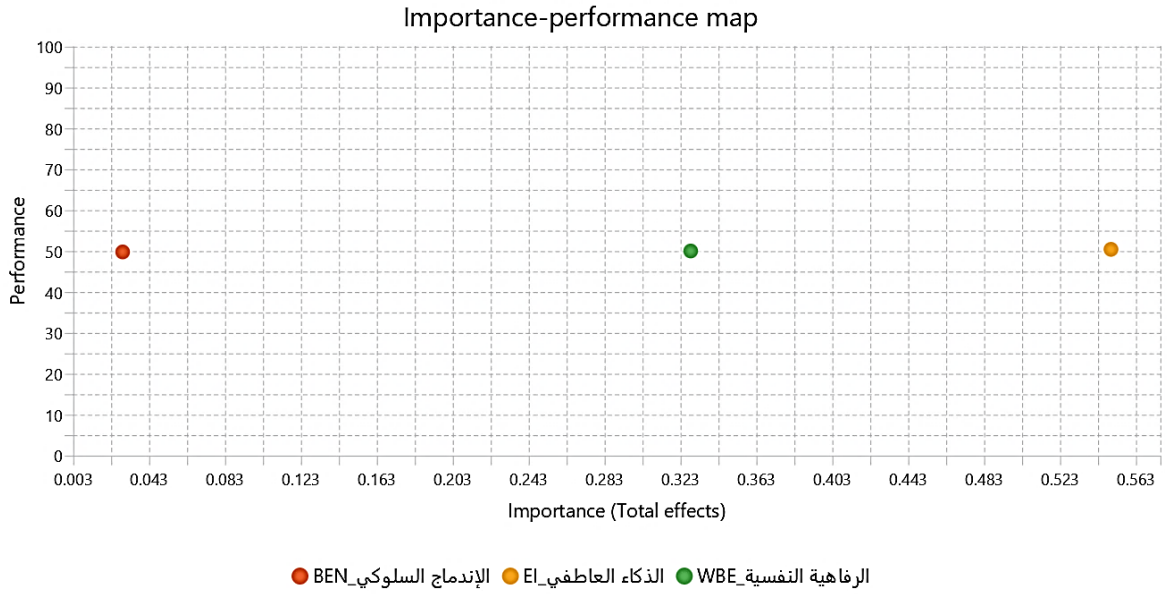
تستخدم خريطة الأهمية - الأداء (IPMA) كأداة تحليلية مكملة لنتائج نمذجة المعادلات الهيكلية، من خلال مساهمتها في تعزيز القيمة التطبيقية للنتائج وذلك بتحديد المتغيرات ذات العائد الأعلى التي تمثل أولويات للتدخل والتحسين، متجاوزًا الاكتفاء بالدلالة الإحصائية وحدها. فهي تربط بين متغيرين هما (1) الأهمية النسبية للمتغيرات (Importance) (2) مستوى أدائها الفعلي. (Performance)

وفقاً لنتائج IPMA فإن الذكاء العاطفي يتمتع بأعلى مستوى من الأهمية الكلية في تفسير التحصيل الأكاديمي، في حين جاء مستوى أدائه متوسطًا نسبيًا. وبالنظر إلى هذه الفجوة بين الأهمية المرتفعة والأداء المتوسط يمكن اعتبار أن الذكاء العاطفي يشكل متغيرًا يجب اعطاؤه الأولوية التطويرية العالية والاستثمار فيه، حيث إن رفع

مستواه قد ينعكس بشكل غير مباشر في تحسين الرفاهية النفسية، ومن ثم دعم التحصيل الأكاديمي.

أما الرفاهية النفسية فقد سجلت مستويات متوسطة من حيث الأهمية والأداء، هذه النتيجة تؤكد دور الرفاهية النفسية كآلية نفسية مهمة في تفسير التحصيل الأكاديمي، وتزداد فعاليتها عندما تُفعَّل من خلال سلوكيات تعلم نشطة. أما الاندماج الأكاديمي السلوكي، فعلى الرغم من امتلاكه أهمية أقل نسبيًا من الذكاء العاطفي والرفاهية النفسية ، إلا أنه يؤدي دورًا تشغيليًا مهماً في تفعيل أثر الرفاهية النفسية، وهو ما يتلاءم مع النتائج التي تشير إلى دوره كمتغير مُعدِّل في النموذج الهيكلي.

وبالتالي، يمكن القول إن نتائج خريطة الأهمية - الأداء (IPMA) الممثلة في الشكل (3) ، تعزز التفسير الوساطي– المعدّل الذي اقترحته هذه الدراسة، كما يؤكد أن تحقيق التحصيل الأكاديمي لا يتحقق فقط بالاعتماد على الرفاهية النفسية ، بل يحتاج إلى توفير سلوكيات تعلم فاعلة يمكنها تحويل الموارد النفسية التي يمتلكها الطلبة إلى نتائج أكاديمية ملموسة.



شكل (3): تحليل خريطة الأهمية – الأداء :(IPMA)

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى تفسير العلاقة المركبة بين الذكاء العاطفي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، وقد اقترحت الدراسة نموذج وساطي–تعديلي متكامل، تمثل فيه الرفاهية النفسية متغيراً وسيطاً بين الذكاء العاطفي والتحصيل الأكاديمي، بينما يؤدي الاندماج الأكاديمي السلوكي دورًا مُعدّلاً في العلاقة بين

الرفاهية النفسية والتحصيل الأكاديمي، وتوصلت النتائج إلى قبول كافة الفرضيات المقترحة في الدراسة ، يقدم هذا القسم مناقشة هذه النتائج في إطاره النظري ومقارنته بنتائج الدراسات السابقة ومن ثم تقديم المقترحات التطبيقية والبحثية المستقبلية.

أولًا: الذكاء العاطفي والتحصيل الأكاديمي:

توصلت الدراسة إلى وجود تأثير مباشر ودال إحصائيًا (β=0.330 , p<0.05) للذكاء العاطفي في التحصيل الأكاديمي، دعمت هذه النتيجة الفرضية الأولى، (H1) ، كما أنها تتفق مع عدد من الدراسات السابقة التي توصلت إلى نتائج مشابهة وأشارت إلى أن الطلبة الذين يملكون مستويات مرتفعة من الذكاء العاطفي لديهم قدرة أفضل من غيرهم على إدارة الضغوط الأكاديمية، وتنظيم الانفعالات، والحفاظ على الدافعية والمثابرة، وكل ذلك ينعكس بشكل إيجابيّ على تحصيلهم الأكاديمي (Bereded et al., 2025; MacCann et al., 2020; Parker et al., 2005; Ye Shengyao et al., 2024)

ويمكن لهذه النتيجة أن تتعدى في أهميتها تأكيد العلاقة المباشرة للذكاء العاطفي والتحصيل الأكاديمي ، بل كونها في نموذج أوسع يفسر كيف ولماذا يؤثر الذكاء العاطفي في التحصيل الأكاديمي. فالدراسات الحديثة وجدت تأثيرات ضعيفة أو غير مباشرة (Toscano-Hermoso et al., 2020; Yasmeen et al., 2023)مشيرة بذلك إلى أن هذه العلاقة ليست دائمًا قوية أو مستقرة عبر السياقات المختلفة، وبالتالي يمكن لنتائج الدراسة الحالية تفسير هذا التباين من خلال إدخال متغيرات نفسية وسلوكية وسيطة ومعدِّلة، وعدم الاكتفاء بالعلاقات الخطية المباشرة.

ثانيًا: الذكاء العاطفي والرفاهية النفسية:

وجدت الدراسة تأثيراً إيجابياً قوياً ودال إحصائيًا (β=0.697 , p<0.05) للذكاء العاطفي على الرفاهية النفسية، وبالتالي دعمت هذه النتيجة الفرضية الثانية (H2) وانسجمت مع أبحاث علم النفس الإيجابي، التي أكدت أن الذكاء العاطفي يسهم في تعزيز الرضا عن الحياة، والمرونة النفسية، وخفض مستويات القلق والاكتئاب (Sánchez-Álvarez et al., 2016; Schutte et al., 2007; Ye Shengyao et al., 2024) وتتفق هذه النتيجة مع نموذج القدرة للذكاء العاطفي (Salovey & Mayer, 1990) ، الذي يفترض أن قدرة الأفراد على إدراك مشاعرهم وتنظيمها واستخدامها بفاعلية يمكن النظر إليها على أنها موردًا نفسيًا أساسيًا يمكنه الحفاظ على صحتهم النفسية.

كما تتسم هذه النتيجة بأهمية خاصة في واقع الجامعات الفلسطينية في ظل ما يكتنفها من ضغوط أكاديمية واجتماعية ، واضطرابات سياسية واقتصادية مستمرة، ومن هنا يبرز الذكاء العاطفي عاملًا وقائيًا يعزز التوازن

النفسي للطلبة ، ويمدهم بالقدرة المطلوبة للتعامل مع هذه التحديات والضغوط.

ثالثًا: الرفاهية النفسية والتحصيل الأكاديمي:

دعمت النتائج الفرضية الثالثة(H3) ، فقد أظهرت تأثيراً مباشراً ودالاً إحصائيًا (β=0.329 , p<0.05) للرفاهية النفسية في التحصيل الأكاديمي. ويمكن تفسير ذلك بأن الطلبة الذين لديهم مستوى أعلى من الرفاهية النفسية يتمتعون بقوة التركيز، ويمتلكون قدرات تنظيمية لجهودهم، وهو ما يتفق مع عدد من الدراسات الحديثة (Mahal & Thakral, 2023; Marrone et al., 2024; Tabassum et al., 2024)، كما تؤكد هذه النتائج أن التحصيل الأكاديمي لا يمكنه التأتي من خلال القدرات المعرفية فقط وإنما يمكن أن يتحقق من خلال الموارد النفسية التي تمد الطلبة بالقدرة على تحويل الجهد التعليمي إلى أداء أكثر فاعلية، وفي الحقيقة هذا ما تحتاجه البيئات عالية الضغط .

إلا أنّ نتائج هذه الدراسة تناقضت مع بعض الدراسات السابقة كدراستي Amholt et al. (2020) و Klapp et al. (2024)، اللتين وجدتا علاقة عكسية بين الرفاهية النفسية والتحصيل الأكاديمي. هذا التناقض يدعم الادعاء القائل أن العلاقة بين الرفاهية النفسية والتحصيل الأكاديمي ليست علاقة خطية أو بسيطة، وإنما تعتمد على آليات نفسية وسلوكية مصاحبة .

رابعًا: الدور الوسيط للرفاهية النفسية:

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الرابعة (H4) أن الرفاهية النفسية تلعب دورًا وسيطًا جزئيًا في العلاقة بين الذكاء العاطفي والتحصيل الأكاديمي(β=0.219 , p<0.05)، وتؤكد هذه النتيجة على أن التحصيل الأكاديمي لا يقتصر على العلاقة المباشرة، وإنما يعتمد أيضاً على الحالة النفسية لدى الطلبة ، وهو ما يتوافق مع النتائج التي أشارت اليها العديد من الدراسات السابقة، والتي أكدت على الدور الوسيط الذي تؤديه الرفاهية النفسية في العلاقة بين الذكاء العاطفي والتحصيل الأكاديمي (Chamizo-Nieto et al., 2021; Ruiz-Ortega et al., 2024; Ye Shengyao et al., 2024).

ومن جانب آخر تنسجم هذه النتيجة مع ما تطرحه نظرية توسيع وبناء المشاعر (Fredrickson, 2001)، القائلة بأن الحالات الانفعالية الإيجابية يمكنها توسيع أنماط التفكير والسلوك، والذي بدوره يؤدي إلى بناء موارد نفسية تؤدي إلى نتائج أدائية إيجابية. وبالتالي، يمكننا القول أنّ الذكاء العاطفي لا يؤدي بالضرورة وبشكل مباشر إلى إنجاز أكاديمي، ولكن يمكنه تحقيق ذلك بشكل جزئي عبر الرفاهية النفسية.

خامسًا: الدور المُعدِّل للاندماج الأكاديمي السلوكي:

تم قبول الفرضية الأخيرة (H5)، مما يعني أن الاندماج الأكاديمي السلوكي يُعدِّل العلاقة بين الرفاهية النفسية والتحصيل الأكاديمي، فهذه العلاقة أقوى لدى الطلبة ذوي المستويات المرتفعة من الاندماج الأكاديمي السلوكي، وتتفق هذه النتيجة مع النماذج متعددة الأبعاد للاندماج الأكاديمي التي تعتبر أن السلوك التعليمي يمثل البعد التنفيذي للحالات النفسية الإيجابية لدى الأفراد (Fredrickson, 2001; Kahu, 2013; Skinner et al., 2009)

إضافة إلى ذلك ، فالنتيجة تنسجم مع منطلقات نظرية تحديد الذات (Reeve, 2012) ، التي تفترض أن الحالات النفسية الإيجابية ليس بالضرورة أن تؤدي إلى مخرجات تعليمية ، ولكنها تحتاج لتحقيق ذلك إلى تحفيز ودافع ذاتي وسلوك تعلمي نشط. وبذلك يمكن القول إن الرفاهية النفسية تعتبر عاملاً نفسياً ضرورياً، إلا أنها غير كافية لوحدها، فأثرها على التحصيل الأكاديمي يحتاج إلى مستوى مرتفع من الاندماج الأكاديمي السلوكي للطلبة.

وبشكل عام إذا ما تمت إضافة نتائج تحليل IPMA إلى نتائج تحليل الفرضيات ، يمكننا الوصول إلى نتيجة مفادها أن تفسير التحصيل الأكاديمي يتطلب الانتقال إلى نماذج تفسيرية أكثر تعقيدًا من النماذج الخطية البسيطة، والتي يمكن فيها دمج الموارد الانفعالية، والحالة النفسية، والسلوكيات التعليمية، قد تسهم هذه الدراسة بتبنيها النموذج الوساطي المعدّل في سد فجوة واضحة في الأدبيات، كما يمكنها أن تشكل إسهاماً مهما في دعم التوجهات الحديثة التي تحث على فهم الأداء الأكاديمي في المؤسسات التعليمية المختلفة كنتاج تفاعلي ديناميكي بين عوامل نفسية وسلوكية وسياقية وليس نتاجاً للموارد المعرفية المجردة.

التوصيات

1. نظرًا لدور الذكاء العاطفي الهام في تحسين التحصيل الأكاديمي وتعزيز الرفاهية النفسية، توصي الدراسة بتضمين تنمية مهارات الذكاء العاطفي ضمن البرامج الأكاديمية والأنشطة اللامنهجية.
2. تؤكد نتائج الدراسة أهمية الاستثمار في وحدات الإرشاد والدعم النفسي داخل الجامعات والمؤسسات التعليمية لدعم ورفع مستوى الرفاهية النفسية.
3. تعزيز الاندماج الأكاديمي السلوكي في العملية التعليمية، من خلال اعتماد استراتيجيات تحفيزية تزيد من حضور ومشاركة الطلبة الصفية، ومضاعفة جهودهم الأكاديمية، لدوره الكبير – كما أظهرته النتائج _ في تحويل الرفاهية النفسية إلى إنجاز أكاديمي أفضل.
4. بناءً على نتائج تحليل الأهمية - الأداء IPMA، التي أشارت إلى ضرورة إعطاء أولوية مؤسسية لتطوير الذكاء

العاطفي، كونه متغيرًا عالي الأهمية مقابل مستوى أداء متوسط، ما يجعله مجالًا ذا عائد مرتفع للتدخل، فإنّ الدراسة توصي بضرورة إيجاد تدخلات مؤسساتية لتعزيز ذلك.

5. الانتقال قدر الإمكان إلى النماذج التعليمية التكاملية، التي تدمج الجوانب النفسية والسلوكية، بما يسهم في تحسين التحصيل الأكاديمي في التعليم العالي، وعدم التركيز فقط على النماذج المعرفية البحتة .

المقترحات البحثية المستقبلية

1. اعتمدت هذه الدراسة على التصميم المقطعي ، وهي توصي باعتماد تصاميم طولية في البحوث المستقبلية، لاختبار العلاقات السببية عبر الزمن وتتبع تطور الذكاء العاطفي والرفاهية النفسية والاندماج الأكاديمي السلوكي وأثرها التراكمي في التحصيل الأكاديمي.
2. إدخال متغيرات أخرى على النموذج الحالي، مثل الدافعية الذاتية، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، أو الدعم المؤسسي، لفحص أدوارها كمتغيرات وسيطة أو مُعدِّلة محتملة.
3. إجراء تحليلات متعددة المجموعات (Multi-Group Analysis) لاختبار النموذج عبر خصائص ديموغرافية وأكاديمية مختلفة، مثل الجنس، والتخصص، والمرحلة الدراسية، ونوع الجامعة.
4. يُقترح استخدام منهجية تجمع بين الأساليب الكمية والكيفية، مثل المقابلات، لفهم أعمق للتجارب النفسية والسلوكية للطلبة.
5. اختبار النموذج المقترح في بيئات أخرى مختلفة، عربية ودولية، للتحقق من صلاحيته عبر الثقافات لمعرفة أثر العوامل الثقافية في العلاقات بين المتغيرات.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية:

- الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2025). مؤشرات مختارة للتعليم في الضفة الغربية حسب مستوى التعليم والمنطقة. من الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني
https://www.pcbs.gov.ps/Portals/_Rainbow/Documents/Education2024_E.html?utm_source=chatgpt.com
- جندل، جاسم (2023). علم النفس العاطفي. دار المعتز للنشر والتوزيع.، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية:

- AL-Qadri, A. H., & Zhao, W. J. P. o. E. i. t. s. C. (2021). Emotional intelligence and students' academic achievement. Problems of Education in the 21st Century7, 9(3), 360.
- Alj, Z., & Bouayad, A. (2024). Multidimensional determinants of academic performance: Insights from undergraduate students in Moroccan universities. JOTSE: Journal of Technology Science Education, 14(2), 607-621. https://doi.org/10.3926/jotse.2404

- Amholt, T. T., et al. (2020). Psychological Well-Being and Academic Achievement among School-Aged Children: A Systematic Review. Child Indicators Research, 13(5), 1523-1548. https://doi.org/10.1007/s12187-020-09725-9
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. Journal of Applied Sport Psychology, 2(2), 128-163. https://doi.org/10.1080/10413209008406426
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. Psicothema, 13-25.
- Bazar, J. S., et al. (2024). Students' Wellbeing and Level of Motivation towards Science Learning in Relation to Their Academic Achievement. EduLine. Journal of Education and Learning Innovation, 4(1), 182-195. https://doi.org/10.35877/454RI.eduline2009
- Bereded, D. G., Abebe, A. S., & Negasi, R. D. (2025). Emotional intelligence and academic achievement among first-year undergraduate university students: The mediating role of academic engagement. Frontiers in Education, 10, Article 1567418. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1567418
- Chamizo-Nieto, M. T., et al. (2021). The Role of Emotional Intelligence, the Teacher-Student Relationship, and Flourishing on Academic Performance in Adolescents: A Moderated Mediation Study [Brief Research Report]. Volume 12 - 2021. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.695067
- Diener, E., et al. (2010). New Well-being Measures: Short Scales to Assess Flourishing and Positive and Negative Feelings. Social indicators research, 97(2), 143-156. https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research, 74(1), 59–109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. American psychologist, 56(3), 218. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218
- Gao, J., & McLellan, R. (2018). Using Ryff's scales of psychological well-being in adolescents in mainland China. BMC Psychology, 6(1), 17. https://doi.org/10.1186/s40359-018-0231-6
- García-Martínez, I., et al. (2021). Relationship between emotional intelligence, educational achievement and academic stress of pre-service teachers. Behavioral Sciences, 11(7), 95. https://doi.org/10.3390/bs11070095
- Geisser, S. (1975). The Predictive Sample Reuse Method with Applications. Journal of the American Statistical Association, 70(350), 320-328.
  https://doi.org/10.1080/01621459.1975.10479865
- Goleman, D. (1996). Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. Learning, 24(6), 49-50.

- Hair, J. F., Jr., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2021). Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) using R: A workbook. Springer.
- Halimi, F., et al. (2021). Emotional intelligence and academic achievement in higher education. Journal of Applied Research in Higher Education, 13(2), 485-503. https://doi.org/10.1108/JARHE-11-2019-0286
- Henseler, J., et al. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. Journal of the Academy of Marketing Science, 43(1), 115-135. https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8
- Holzer, J., et al. (2022). Revealing associations between students' school-related well-being, achievement goals, and academic achievement. Learning and Individual Differences, 95, 102140. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102140
- Huppert, F. A., & So, T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. Social indicators research, 110, 837-861. https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7
- Iqbal, J., et al. (2021). The Effect of Emotional Intelligence and Academic Social Networking Sites on Academic Performance During the COVID-19 Pandemic. Psychology Research and Behavior Management, 14(null), 905-920. https://doi.org/10.2147/PRBM.S316664
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. Studies in Higher Education, 38(5), 758-773. https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505
- Kang, X., & Wu, Y. (2022). Academic enjoyment, behavioral engagement, self-concept, organizational strategy and achievement in EFL setting: A multiple mediation analysis. Plos one, 17. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0267405
- Keyes, C. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. Journal of health social behavior, 43(2), 207–222. https://doi.org/10.2307/3090197
- Keyes, C. L. M., et al. (2012). The Relationship of Level of Positive Mental Health with Current Mental Disorders in Predicting Suicidal Behavior and Academic Impairment in College Students. Journal of American College Health, 60(2), 126-133. https://doi.org/10.1080/07448481.2011.608393
- Klapp, T., et al. (2024). Relations between students' well-being and academic achievement: evidence from Swedish compulsory school. European Journal of Psychology of Education, 39(1), 275-296. https://doi.org/10.1007/s10212-023-00690-9
- Kotsou, I., et al. (2011). Emotional plasticity: conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. Journal of applied psychology, 96(4), 827. https://doi.org/10.1080/02699931.2010.515549

- Li, L., et al. (2022). Longitudinal relations between behavioral engagement and academic achievement: The moderating roles of socio-economic status and early achievement. Journal of School Psychology, 94, 15-27. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.08.001
- MacCann, C., et al. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. Psychological bulletin, 146(2), 150–186. https://doi.org/10.1037/bul0000219
- Mahal, R., & Thakral, A. C. (2023). Relationship between Psychological Well-being and Academic Achievement of Adolescents during COVID-19. Indian Journal of Health Wellbeing, 14(1), 101–104
- Marrone, R., et al. (2024). The Relationship between Wellbeing and Academic Achievement: A Comprehensive Cross-Sectional Analysis of System Wide Data From 2016-2019. Journal of Learning Analytics, 11(3), 123-141. https://doi.org/10.18608/jla.2024.8357
- Mayer, J. D., et al. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. Emotion Review, 8(4), 290-300. https://doi.org/10.1177/1754073916639667
- Mayer, J. D., et al. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. Annual Review of Psychology, 59(Volume 59, 2008), 507-536. https://doi.org/https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646
- Nieto Carracedo, A., et al. (2024). Emotional intelligence and academic achievement relationship: emotional well-being, motivation, and learning strategies as mediating factors. Psicología educativa, 30(2), 67-74.
- Parker, J., et al. (2005). Academic achievement and emotional intelligence: Predicting the successful transition from high school to university. journal of the first-year experience students in transition, 17(1), 67-78.
- Quílez-Robres, A., et al. (2023). Emotional intelligence and academic performance: A systematic review and meta-analysis. Thinking Skills and Creativity, 49, 101355. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101355
- Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), Handbook of Research on Student Engagement (pp. 149-172). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7
- Richardson, M., et al. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. Psychological bulletin, 138(2), 353. https://doi.org/10.1037/a0026838
- Rimawi, O., & Banat, B. (2014). The impact of emotional intelligence on academic achievement of Al-Quds University students. International Humanities Studies, (1), 2. https://dspace.alquds.edu/handle/20.500.12213/6455

- Ruiz-Ortega, A. M., et al. (2024). Psychological well-being and emotional intelligence in undergraduate nursing students as predictors of academic success. Nurse Education Today, 143, 106406. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106406
- Rüppel, F., et al. (2015). The influence of psychological well-being on academic success. Journal of Public Health, 23(1), 15-24. https://doi.org/10.1007/s10389-015-0654-y
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. Journal of personality social psychology, 57(6), 1069. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069
- Ryff, C. D. (2019). Entrepreneurship and eudaimonic well-being: Five venues for new science. Journal of Business Venturing, 34(4), 646-663. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2018.09.003
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 185-211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Sánchez-Álvarez, N., et al. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. The Journal of Positive Psychology, 11(3), 276-285. https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968
- Sarstedt, M., et al. (2022). Partial Least Squares Structural Equation Modeling. In C. Homburg, M. Klarmann, & A. Vomberg (Eds.), Handbook of Market Research (pp. 587-632). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-57413-4_15
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. Psychological bulletin, 143(6), 565-600. https://doi.org/10.1037/bul0000098
- Schnell, J., et al. (2025). Feeling well and doing well. The mediating role of school engagement in the relationship between student well-being and academic achievement. European Journal of Psychology of Education, 40(1), 48. https://doi.org/10.1007/s10212-025-00947-5
- Schutte, N. S., et al. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. Personality and Individual Differences, 42(6), 921-933. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.003
- Shengyao, Y., et al. (2024). Emotional intelligence impact on academic achievement and psychological well-being among university students: the mediating role of positive psychological characteristics. BMC Psychology, 12(1), 389.
- Shengyao, Y., et al. (2024). Emotional intelligence impact on academic achievement and psychological well-being among university students: the mediating role of positive psychological characteristics. BMC Psychol, 12(1), 389. https://doi.org/10.1186/s40359-024-01886-4

- Shuo, Z., et al. (2022). The relationship between postgraduates' emotional intelligence and well-being: the chain mediating effect of social support and psychological resilience. Frontiers in psychology, 13, 865025. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.865025
- Skinner, E. A., et al. (2009). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection: Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom. Educational and Psychological Measurement, 69(3), 493-525. https://doi.org/10.1177/0013164408323233
- Somaa, F., et al. (2021). Academic Performance and Emotional Intelligence with Age and Gender as Moderators: A Meta-analysis. Developmental Neuropsychology, 46(8), 537-554. https://doi.org/10.1080/87565641.2021.1999455
- Song, L. J., et al. (2010). The differential effects of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions. Intelligence, 38(1), 137-143. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.intell.2009.09.003
- Tabassum, R., et al. (2024). Impact of Mental Health & Well-Being on Academic Performance of University Students. Journal of Social Research Development, 5(03), 37-48. https://doi.org/10.53664/JSRD/05-03-2024-04-37-48
- Taherdoost, H. (2017). Determining sample size; how to calculate survey sample size. International Journal of Economics Management Systems, 2, 237–239
- Toscano-Hermoso, M. D., et al. (2020). Emotional Intelligence and Its Relationship with Emotional Well-Being and Academic Performance: The Vision of High School Students. Children, 7(12), 310. https://www.mdpi.com/2227-9067/7/12/310
- Wong, C.-S., & Law, K. (2002). Wong and law emotional intelligence scale. The leadership quarterly, 13(3), 243–274. https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1
- Wong, Z. Y., et al. (2024). Student engagement and its association with academic achievement and subjective well-being: A systematic review and meta-analysis. Journal of Educational Psychology, 116(1), 48-75. https://doi.org/10.1037/edu0000833
- Yasmeen, R., et al. (2023). Teacher-class relationship and emotional intelligence in the academic output and generic competence of higher education students. Plos one, 18(10), e0292120. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0292120
- Yu, L., et al. (2018). The Influence of Personal Well-Being on Learning Achievement in University Students Over Time: Mediating or Moderating Effects of Internal and External University Engagement. 8, 2017. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02287