Arabian Gulf Journal of Humanities and Social Studies

ISSN: 3080-4086

الإصدار الخامس - العدد االثالث عشر || تاريخ الإصدار 2026-04-20

الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في الداخل الفلسطيني: تحليل مستواه وأبعاده في ضوء نموذج بار-أون، ودور المتغيرات الديموغرافية والبيئة الرقمية

Emotional Intelligence among Middle School Students in the Palestinian Interior: An Analysis of Its Level and Dimensions Based on the Bar-On Model and the Role of Demographic and Digital Context Variables

الباحثة حكمت أحمد عباس أبو صالح[1]– المشرف البروفسور معزوز جابر علاونه[2]

Dr. Mazouz Jaber Alawneh - Hekmat Ahmad Abu saleh

[1]جامعة النجاح الوطنية نابلس - فلسطين

[2]جامعة القدس المفتوحة - فلسطين

DOI: https://doi.org/10.64355/agjhss51320

مجلة خليج العرب للدراسات الإنسانية والاجتماعية || هذه المقالة مفتوحة المصدر موزعة بموجب شروط وأحكام ترخيص مؤسسة المشاع الإبداعي(CC BY-NC-SA)

الملخص:
هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في الداخل الفلسطيني، وتحليل هذا المستوى في ضوء أبعاده المختلفة، إلى جانب فحص الفروق فيه تبعًا لمجموعة من المتغيرات الديموغرافية، وهي: النوع الاجتماعي، والصف الدراسي، والمستوى التعليمي للوالدين، بالإضافة إلى متغير معاصر يتمثل في عدد ساعات استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي.

انطلقت الدراسة من نموذج بار-أون للذكاء العاطفي، الذي ينظر إلى هذا البناء بوصفه منظومة متكاملة من الكفاءات الشخصية والاجتماعية، كما استندت إلى إطار التعلم الاجتماعي والانفعالي والنظرية الاجتماعية الثقافية، بما يبرز دور السياق التعليمي والاجتماعي في تشكل هذه الكفاءات.

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت على عينة مكونة من (372) طالبًا وطالبة، باستخدام مقياس الذكاء العاطفي بعد التحقق من خصائصه السيكومترية من حيث الصدق والثبات، كما تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للكشف عن الفروق بين المجموعات.

أظهرت النتائج أن المستوى الكلي للذكاء العاطفي جاء بدرجة متوسطة، إلا أن هذا المستوى لم يكن متجانسًا عبر الأبعاد، حيث برزت الأبعاد ذات الطابع الاجتماعي والانفعالي الإيجابي، مثل الكفاءة الاجتماعية والمزاج العام، بمستويات مرتفعة نسبيًا، في حين بقيت الأبعاد المرتبطة بالبناء الداخلي للذات، مثل الكفاءة الشخصية وإدارة الضغوط النفسية، ضمن المستوى المتوسط.

وفيما يتعلق بالفروق، لم تظهر نتائج الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس أو الصف الدراسي أو المستوى التعليمي للوالدين، في حين ظهرت فروق دالة تعزى إلى عدد ساعات استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي. وقد بينت النتائج أن الطلبة الذين يستخدمون هذه التقنيات بمستوى معتدل أظهروا مستويات أعلى من الذكاء العاطفي مقارنة بغير المستخدمين، في حين لم يستمر هذا الارتفاع لدى الطلبة ذوي الاستخدام المرتفع، حيث لوحظ تراجع نسبي في بعض الأبعاد، خاصة تلك المرتبطة بالكفاءة الشخصية والتفاعل الاجتماعي.

تشير هذه النتائج إلى أن الذكاء العاطفي لدى الطلبة لا يتشكل فقط في ضوء الخصائص الديموغرافية التقليدية، بل يتأثر بصورة متزايدة بالسياق الرقمي الذي يعيش فيه المتعلم، وبطبيعة تفاعله مع تقنيات الذكاء الاصطناعي. كما تؤكد أهمية توجيه هذا الاستخدام نحو أنماط معتدلة وهادفة، إلى جانب تعزيز ممارسات التعلم الاجتماعي والانفعالي بما يتلاءم مع خصوصية السياق التربوي والاجتماعي في الداخل الفلسطيني.

الكلمات المفتاحية: الذكاء العاطفي، نموذج بار-أون، التعلم الاجتماعي والانفعالي، طلبة المرحلة الإعدادية، الداخل الفلسطيني، تقنيات الذكاء الاصطناعي، عدد ساعات الاستخدام، المتغيرات الديموغرافية.

Abstract:

This study aimed to examine the level of emotional intelligence among middle school students in the Palestinian interior and to explore variations in this construct across its multiple dimensions. In addition, the study investigated whether differences in emotional intelligence could be attributed to selected demographic variables, including gender, grade level, and parents' educational level, alongside a contemporary variable reflecting the number of hours spent using artificial intelligence technologies.

The study was grounded in the Bar-On model of emotional intelligence, which conceptualizes emotional intelligence as a multidimensional construct encompassing personal and social competencies. It was further informed by frameworks of Social and Emotional Learning (SEL) and socio-cultural theory, emphasizing the role of context in shaping emotional and social competencies.

A descriptive-analytical approach was employed, and data were collected from a sample of 372 middle school students. A validated emotional intelligence scale was administered after ensuring its psychometric properties. Multivariate analysis of variance (MANOVA) was used to examine differences across groups.

The findings revealed that the overall level of emotional intelligence was moderate. However, a differentiated pattern emerged across dimensions: socially oriented and affectively positive dimensions, such as social competence and general mood, showed relatively higher levels, whereas internally oriented dimensions, including personal competence and stress management, remained at a moderate level.

With regard to group differences, no statistically significant differences were found in emotional intelligence based on gender, grade level, or parents' educational level. In contrast, statistically significant differences were observed in relation to the number of hours spent using artificial intelligence technologies. Post-hoc comparisons indicated that students with moderate levels of use demonstrated higher emotional intelligence compared to non-users, while excessive use was associated with a relative decline in certain dimensions, particularly those related to personal and social functioning.

These findings suggest that emotional intelligence in this context is not primarily shaped by traditional demographic characteristics, but rather emerges through complex interactions within the learning environment, including the digital context. The results highlight the importance of promoting balanced and purposeful engagement with artificial intelligence technologies, alongside integrating social and emotional learning approaches tailored to the cultural and educational realities of the Palestinian interior

Keywords: Emotional Intelligence, Bar-On Model, Social and Emotional Learning, Middle School Students, Palestinian Interior, Artificial Intelligence Technologies, Hours of AI Use, Demographic Variables.

المقدمة

شهد الفكر التربوي في العقود الأخيرة تحولًا نوعيًا في فهم طبيعة التعلم، إذ لم يعد يُنظر إليه بوصفه عملية معرفية خالصة تقتصر على اكتساب المعلومات وتنمية القدرات العقلية، بل أصبح يُفهم بوصفه عملية إنسانية شمولية تتفاعل فيها الأبعاد المعرفية والانفعالية والاجتماعية على نحو متكامل. وفي هذا السياق، برز الذكاء العاطفي باعتباره أحد المفاهيم المركزية التي أعادت توجيه الاهتمام التربوي نحو شخصية المتعلم بوصفها بناءً نفسيًا-اجتماعيًا معقدًا، لا ينفصل فيه النجاح الدراسي عن القدرة على فهم الذات، وتنظيم الانفعالات، وبناء علاقات متوازنة مع الآخرين. وقد دعمت الأدبيات هذا التحول، حيث أظهرت أن الذكاء العاطفي يرتبط بالأداء الأكاديمي من خلال دوره في تنظيم الانفعالات وتحسين التكيف المدرسي(MacCann et al., 2020؛ Mayer et al., 2004).

وتزداد أهمية هذا الطرح عند تناول مرحلة التعليم الإعدادي، التي تمثل مرحلة انتقالية حاسمة في النمو النفسي والاجتماعي، حيث تتبلور ملامح الهوية وتتطور القدرات الانفعالية والاجتماعية بشكل ملحوظ. وفي هذا الإطار، تشير نظرية النمو النفسي-الاجتماعي إلى أن الفرد في هذه المرحلة يواجه صراعًا أساسيًا يتمثل في "تكوين الهوية مقابل تشتت الدور"، حيث يسعى إلى بناء تصور متماسك عن ذاته وعلاقته بالآخرين (Erikson, 1968).ويجعل هذا الطور النمائي الطلبة أكثر حساسية للتجارب الانفعالية، وأكثر حاجة إلى مهارات مثل الوعي بالذات وتنظيم الانفعالات، وهي مهارات تمثل جوهر الذكاء العاطفي.

ومن الناحية النظرية، يُعد نموذج **Bar-On** من أكثر النماذج شمولًا في تفسير الذكاء العاطفي، حيث ينظر إليه بوصفه منظومة من الكفاءات الشخصية والاجتماعية التي تؤثر في قدرة الفرد على التكيف مع متطلبات الحياة اليومية .(Bar-On, 2006) ويتميز هذا النموذج بتركيزه على الأبعاد التطبيقية، مثل إدارة الضغوط، والتكيف، والمهارات الاجتماعية، مما يجعله مناسبًا لدراسة المتعلم في السياق التعليمي.

ويتقاطع هذا التصور مع إطار التعلم الاجتماعي والانفعالي(SEL) ، الذي يؤكد أن التعلم الفعّال لا يمكن فصله عن تنمية المهارات العاطفية والاجتماعية، مثل الوعي الذاتي، وإدارة الذات، وبناء العلاقات .(CASEL, 2020) وقد أظهرت دراسات عديدة أن إدماج هذه المهارات في التعليم يسهم في تحسين الأداء الأكاديمي وتعزيز التكيف النفسي والاجتماعي.(Durlak et al., 2011)

ومن منظور اجتماعي ثقافي، لا يمكن فهم الذكاء العاطفي بمعزل عن السياق الذي يتشكل فيه، حيث تؤكد النظرية الاجتماعية الثقافية أن العمليات النفسية العليا تتطور من خلال التفاعل الاجتماعي، ثم يتم استبطانها داخل الفرد .(Vygotsky, 1978) كما تشير نظرية التعلم الاجتماعي إلى

أن الأفراد يكتسبون أنماط السلوك العاطفي من خلال الملاحظة والتقليد(Bandura, 1986) ، في حين توضح نظرية الأنظمة البيئية أن نمو الفرد يتأثر بتفاعل مجموعة من الأنظمة، مثل الأسرة والمدرسة والمجتمع.(Bronfenbrenner, 1979)

وفي هذا السياق، تلعب البيئة الأسرية دورًا محوريًا في تنمية الذكاء العاطفي، حيث يرتبط المستوى التعليمي للوالدين بجودة التفاعل الأسري، وأنماط التواصل، ومستوى الدعم العاطفي(Denham, 2006) ؛ (Keefer et al., 2018 كما أن التحولات الرقمية أضافت بعدًا جديدًا لتجربة المتعلم، حيث أصبح استخدام التكنولوجيا جزءًا من الحياة اليومية، وقد يؤثر في طبيعة التفاعل الاجتماعي والانفعالي لدى الطلبة (OECD, 2021).

وتكتسب هذه العوامل أهمية خاصة في سياق **الداخل الفلسطيني**، حيث يتشكل التعلم ضمن بيئة اجتماعية وثقافية مركبة، تتداخل فيها عوامل الهوية والانتماء والتغيرات الاجتماعية، مما قد يؤثر في طبيعة الخبرات العاطفية لدى الطلبة. ومن ثم، فإن دراسة الذكاء العاطفي في هذا السياق تتيح فهمًا أعمق لتفاعل المتعلم مع بيئته.

وعلى الرغم من تزايد الاهتمام العالمي بالذكاء العاطفي، لا تزال الدراسات العربية، خاصة في المرحلة الإعدادية، محدودة، كما أن نتائجها بشأن تأثير المتغيرات الديموغرافية جاءت متباينة، مما يبرز الحاجة إلى دراسة تحليلية معمقة تسعى إلى الكشف عن مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في الداخل الفلسطيني، وفهم الفروق فيه تبعًا للمتغيرات الديموغرافية.

مشكلة الدراسة

في ظل التحولات التربوية المعاصرة، لم يعد التعلم يقتصر على الجوانب المعرفية، بل أصبح يتطلب تنمية الكفاءات العاطفية والاجتماعية، التي يُعد الذكاء العاطفي من أبرزها، خاصة في مرحلة التعليم الإعدادي التي تتسم بحساسية عالية في تشكل الهوية والانفعالات.

ورغم الاهتمام المتزايد بهذا المفهوم، إلا أن نتائج الدراسات حول مستواه لدى الطلبة، وكذلك الفروق المرتبطة بالمتغيرات الديموغرافية، لا تزال متباينة وغير حاسمة، خاصة في سياقات ثقافية خاصة مثل الداخل الفلسطيني، الذي لم يحظَ بدراسات كافية في هذا المجال، خصوصًا من حيث تحليل أبعاد الذكاء العاطفي بشكل تفصيلي.

ومن جهة أخرى، يشهد الواقع التعليمي تحولًا ملحوظًا مع تزايد استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي بين الطلبة، مما يطرح تساؤلات حول طبيعة العلاقة بين هذا الاستخدام والكفاءات العاطفية، خاصة في ظل غموض ما إذا كان هذا الاستخدام يسهم في تعزيز الذكاء العاطفي أم يؤثر عليه سلبًا، أو أن العلاقة بينهما تتسم بطبيعة مركبة.

وانطلاقًا من ذلك، تتمثل مشكلة الدراسة في الكشف عن مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في الداخل الفلسطيني، وتحليل أبعاده، وفحص الفروق فيه تبعًا للمتغيرات الديموغرافية، إلى جانب استكشاف دور عدد ساعات استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تشكيل هذا المتغير.

أسئلة الدراسة النهائية:

1. ما مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في الداخل الفلسطيني، على المستوى الكلي وعلى مستوى الأبعاد المختلفة وفق نموذج بار-أون؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء العاطفي تعزى إلى المتغيرات الديموغرافية الآتية :(النوع الاجتماعي، الصف الدراسي، المستوى التعليمي للاب، المستوى التعليمي للام)؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء العاطفي تعزى إلى عدد ساعات استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، وما اتجاه هذه الفروق بين فئات الاستخدام المختلفة؟

فرضيات الدراسة:

صيغت فرضيات الدراسة لاختبار الفروق في مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في الداخل الفلسطيني، وذلك على النحو الآتي:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في الداخل الفلسطيني تعزى إلى المتغيرات الديموغرافية (النوع الاجتماعي، الصف الدراسي، المستوى التعليمي للوالدين) .
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في الداخل الفلسطيني تعزى إلى عدد ساعات استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي .

ثالثًا: أهمية الدراسة (Significance)

1) الأهمية العلمية: تنبع الأهمية العلمية لهذه الدراسة من تناولها لمتغير الذكاء العاطفي في سياق تعليمي وثقافي خاص يتمثل في الداخل الفلسطيني، وهو سياق لا يزال محدود التناول في الأدبيات التربوية. كما تكتسب الدراسة أهميتها من اعتمادها نموذج بار-أون بوصفه إطارًا متعدد الأبعاد، مما يتيح فهمًا أكثر عمقًا لبنية الذكاء العاطفي، بدلًا من الاكتفاء بقياسه كمؤشر كلي.وتتجلى أهميتها أيضًا في إدماج متغير معاصر يتمثل في عدد ساعات استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، وهو متغير لم يحظَ بعد بالقدر الكافي من الدراسة في علاقته بالذكاء العاطفي، مما يسهم في سد فجوة بحثية تجمع بين البعد النفسي والبعد الرقمي في التعليم.

2) الأهمية التطبيقية: تقدم الدراسة دلالات تطبيقية مهمة للميدان التربوي، حيث تساعد نتائجها في توجيه الممارسات التعليمية نحو تعزيز الكفاءات العاطفية لدى الطلبة، خاصة في الأبعاد التي تظهر مستويات متوسطة. كما تسهم في توعية المعلمين وصناع القرار بأهمية دمج برامج التعلم الاجتماعي والانفعالي في البيئة المدرسية. ومن جانب آخر، توفر الدراسة أساسًا علميًا لتوجيه استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لدى الطلبة نحو أنماط معتدلة وهادفة، بما يدعم نموهم العاطفي والاجتماعي، ويحد من الآثار السلبية المرتبطة بالاستخدام المفرط. تقدم الدراسة دلالات تطبيقية مهمة للميدان التربوي، حيث تساعد نتائجها في توجيه الممارسات التعليمية نحو تعزيز الكفاءات العاطفية لدى الطلبة، خاصة في الأبعاد التي تظهر مستويات متوسطة. كما تسهم في توعية المعلمين وصناع القرار بأهمية دمج برامج التعلم الاجتماعي والانفعالي في البيئة المدرسية.

3) ومن جانب آخر، توفر الدراسة أساسًا علميًا لتوجيه استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لدى الطلبة نحو أنماط معتدلة وهادفة، بما يدعم نموهم العاطفي والاجتماعي، ويحد من الآثار السلبية المرتبطة بالاستخدام المفرط.

الإطار النظري

الذكاء العاطفي: بناء متعدد الأبعاد في سياق اجتماعي

يُعد الذكاء العاطفي من المفاهيم التي أعادت تشكيل فهمنا لطبيعة التعلم الإنساني، حيث لم يعد يُنظر إلى المتعلم بوصفه كيانًا معرفيًا فقط، بل ككائن اجتماعي-انفعالي يتفاعل مع بيئته بشكل مستمر. وقد أسهمت أعمال **Mayer**و **Salovey**و **Caruso (2004)**في تأطير الذكاء العاطفي بوصفه قدرة عقلية تتضمن إدراك المشاعر، وفهمها، وتنظيمها، واستخدامها في توجيه التفكير والسلوك.

غير أن هذا التصور المعرفي لا يكتمل دون ربطه بالسياق الاجتماعي، وهو ما قدمه نموذج **Bar-On (2006)**، الذي يرى أن الذكاء العاطفي يمثل منظومة من الكفاءات الشخصية والاجتماعية التي تحدد قدرة الفرد على التكيف مع متطلبات الحياة. ويتميز هذا النموذج بكونه لا يفصل بين البعد الداخلي للفرد (الوعي بالذات، تنظيم الانفعال) والبعد الخارجي (العلاقات الاجتماعية، التفاعل مع الآخرين)، مما يجعله مناسبًا لدراسة المتعلم في بيئة تعليمية حقيقية.

ومن منظور هذه الدراسة، يُعرّف الذكاء العاطفي نظريًا بأنه:
منظومة من الكفاءات الشخصية والاجتماعية التي تمكّن المتعلم من إدراك مشاعره وتنظيمها، وفهم مشاعر الآخرين، والتفاعل بفعالية في المواقف التعليمية والاجتماعية. أما إجرائيًا، فيُعرّف بأنه:

الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الذكاء العاطفي المستند إلى نموذجBar-On

الذكاء العاطفي في ضوء النظرية الاجتماعية الثقافية

يشكل البعد الاجتماعي أحد المرتكزات الأساسية في تفسير تطور القدرات الإنسانية، وهو ما تجسده بوضوح النظرية الاجتماعية الثقافية التي طورها Lev Vygotsky، حيث يؤكد أن التعلم ليس عملية فردية معزولة، بل هو نتاج للتفاعل الاجتماعي الذي يحدث داخل سياق ثقافي محدد (Vygotsky, 1978).ووفقًا لهذا المنظور، فإن العمليات النفسية العليا، بما في ذلك التفكير والتنظيم الانفعالي، لا تنشأ بشكل مستقل داخل الفرد، بل تتشكل تدريجيًا من خلال التفاعل مع الآخرين، ثم يتم استبطانها لتصبح جزءًا من البناء الداخلي للشخصية.

وانطلاقًا من هذا التصور، يمكن فهم الذكاء العاطفي بوصفه بناءً ديناميكيًا يتطور عبر الخبرات الاجتماعية، حيث يتعلم الفرد كيفية إدراك مشاعره والتعبير عنها وتنظيمها من خلال التفاعل مع الوالدين والمعلمين والأقران. فالتجارب اليومية، مثل الحوار، وحل النزاعات، وتلقي الدعم العاطفي، تمثل "ساحات تعلم" يتشكل فيها الوعي الانفعالي، وتُبنى فيها مهارات التنظيم الذاتي.

كما أن مفهوم "المنطقة القريبة من النمو (Zone of Proximal Development)" الذي قدمه Vygotsky يكتسب أهمية خاصة في هذا السياق، حيث يمكن النظر إلى تنمية الذكاء العاطفي بوصفها عملية يمكن دعمها من خلال التوجيه والإرشاد، بحيث ينتقل المتعلم من مستوى أولي في فهم الانفعالات إلى مستوى أكثر نضجًا عبر التفاعل مع نماذج أكثر خبرة. وهذا يعزز من دور المعلم والأسرة بوصفهما وسيطين أساسيين في تطوير الكفاءات العاطفية.

وعليه، فإن الذكاء العاطفي لا يُعد مجرد سمة فطرية ثابتة، بل هو نتاج تفاعل مستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية والثقافية، وهو ما يفسر التباين في مستوياته بين الطلبة تبعًا لاختلاف السياقات التي ينتمون إليها.

الذكاء العاطفي في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي

يكتمل الفهم الاجتماعي للذكاء العاطفي من خلال ما قدمه Albert Bandura في نظرية التعلم الاجتماعي، التي تؤكد أن السلوك الإنساني يتشكل من خلال الملاحظة والتقليد، وأن الأفراد يتعلمون أنماط السلوك، بما في ذلك السلوك العاطفي، من خلال النماذج التي يتعرضون لها في بيئتهم (Bandura, 1986).

ومن هذا المنظور، فإن الذكاء العاطفي لا يُكتسب فقط من خلال الخبرة المباشرة، بل أيضًا من خلال "التعلم بالملاحظة"، حيث يراقب الطفل أو المراهق كيفية تعبير الآخرين عن مشاعرهم، وكيفية تعاملهم مع المواقف الانفعالية، ثم يقوم بمحاكاة هذه الأنماط. فإذا كانت النماذج المقدمة إيجابية—كأن يظهر الوالدان قدرة على ضبط الانفعال، أو يستخدم المعلم استراتيجيات فعالة في إدارة التوتر—فإن ذلك يسهم في بناء كفاءات عاطفية متقدمة لدى المتعلم.

وفي المقابل، فإن التعرض لنماذج سلبية قد يؤدي إلى تبني أنماط غير فعالة في التعبير عن المشاعر أو التعامل معها، مما ينعكس سلبًا على التكيف النفسي والاجتماعي. ومن هنا، تبرز أهمية البيئة الأسرية والمدرسية في تشكيل الذكاء العاطفي، ليس فقط من خلال ما تقدمه من دعم مباشر، بل أيضًا من خلال ما توفره من نماذج سلوكية.

وفي سياق هذه الدراسة، يمكن تفسير تأثير المستوى التعليمي للوالدين في الذكاء العاطفي من خلال هذا الإطار، حيث إن الوالدين الأكثر تعليمًا قد يكونون أكثر وعيًا بأساليب التربية الإيجابية، وأكثر قدرة على تقديم نماذج سلوكية تعزز مهارات مثل التعاطف، والتواصل، والتنظيم الانفعالي. وبالتالي، فإن العلاقة بين هذا المتغير والذكاء العاطفي ليست علاقة مباشرة، بل هي علاقة وسيطة عبر جودة النماذج التربوية التي يتعرض لها الفرد.

الذكاء العاطفي في ضوء نظرية الأنظمة البيئية

يقدم Urie Bronfenbrenner في نظريته للأنظمة البيئية إطارًا شاملاً لفهم تطور الفرد في سياق بيئته، حيث يرى أن نمو الإنسان يحدث داخل منظومة متداخلة من الأنظمة التي تتراوح من البيئة المباشرة (كالأسرة والمدرسة) إلى السياقات الأوسع (كالمجتمع والثقافة) (Bronfenbrenner, 1979).

ومن هذا المنظور، يمكن النظر إلى الذكاء العاطفي بوصفه نتاجًا لتفاعل هذه الأنظمة، حيث لا يتحدد فقط بخصائص الفرد، بل يتأثر بطبيعة العلاقات والخبرات التي يمر بها في مختلف مستويات البيئة. فالأسرة، بوصفها النظام الأقرب إلى الفرد، تمثل المصدر الأول لتعلم التعبير العاطفي، حيث يتعلم الطفل من خلالها كيفية فهم مشاعره والتعامل معها. أما المدرسة، فتوفر سياقًا اجتماعيًا أوسع يتيح للفرد ممارسة هذه المهارات في التفاعل مع الأقران والمعلمين.

وفي العصر الحديث، يضاف إلى هذه الأنظمة بُعد جديد يتمثل في البيئة الرقمية، التي أصبحت جزءًا لا يتجزأ من حياة الطلبة. فالتكنولوجيا لا توفر فقط أدوات للتعلم، بل تخلق أيضًا فضاءات جديدة للتفاعل الاجتماعي، قد تعزز بعض جوانب الذكاء العاطفي، مثل التواصل، أو تضعف جوانب أخرى، مثل قراءة الإشارات الانفعالية غير اللفظية.(OECD, 2021)

ومن هنا، يمكن فهم المتغيرات الديموغرافية في هذه الدراسة بوصفها انعكاسًا لمكونات هذه الأنظمة البيئية. فالمستوى التعليمي للوالدين يعكس خصائص البيئة الأسرية، بينما يعبر تكرار استخدام التكنولوجيا عن طبيعة البيئة الرقمية التي يعيش فيها المتعلم، في حين يشير الصف الدراسي إلى المرحلة النمائية التي يمر بها.

وعليه، فإن الذكاء العاطفي لا يمكن تفسيره من خلال متغير واحد، بل يجب فهمه في إطار شبكة معقدة من العلاقات التي تربط الفرد ببيئته، وهو ما يجعل من هذا الإطار النظري أساسًا قويًا لتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها.

رحلة التعليم الإعدادي وتشكّل الهوية في ضوءErikson

تُعد مرحلة التعليم الإعدادي من أكثر المراحل النمائية حساسية وتعقيدًا في حياة الفرد، إذ تمثل نقطة تحول حاسمة في مسار النمو النفسي والاجتماعي، حيث ينتقل المتعلم من مرحلة الطفولة إلى بدايات المراهقة، بما تحمله هذه المرحلة من تغيرات معرفية وانفعالية واجتماعية عميقة. وفي هذا الإطار، تقدم نظرية النمو النفسي-الاجتماعي لـ Erik Erikson (1968)تفسيرًا غنيًا لهذه المرحلة، حيث يضعها ضمن صراع أساسي يتمثل في **"تكوين الهوية مقابل تشتت الدور.(Identity vs. Role Confusion) "**

في هذا الطور النمائي، يسعى الفرد إلى بناء صورة متماسكة عن ذاته، والإجابة عن أسئلة وجودية تتعلق بـ"من أنا؟" و"ما مكاني في المجتمع؟"، وهي أسئلة لا تقتصر على البعد المعرفي، بل تمتد إلى عمق التجربة الانفعالية والاجتماعية للفرد. ومن هنا، يصبح المتعلم أكثر حساسية للمواقف الاجتماعية، وأكثر تأثرًا بالتجارب العاطفية، سواء داخل الأسرة أو المدرسة أو جماعة الأقران. ويؤكد Erikson (1968) أن نجاح الفرد في تجاوز هذا الصراع يعتمد إلى حد كبير على قدرته على تحقيق توازن بين فهم الذات والتفاعل الإيجابي مع الآخرين.

وفي هذا السياق، يبرز الذكاء العاطفي بوصفه موردًا نفسيًا أساسيًا يدعم هذا المسار النمائي، حيث يسهم في تمكين المتعلم من قراءة مشاعره الداخلية، وفهمها في ضوء السياق الاجتماعي، ومن ثم تنظيمها بطريقة تكفل له الاستقرار النفسي والقدرة على اتخاذ قرارات متوازنة. فالمتعلم الذي يمتلك مستوى مرتفعًا من الوعي الذاتي يكون أكثر قدرة على بناء هوية واضحة، في حين أن ضعف هذه القدرة قد يؤدي إلى حالة من الارتباك أو التشتت في إدراك الذات.

كما أن القدرة على **تنظيم الانفعالات** تمثل عنصرًا محوريًا في هذه المرحلة، إذ يواجه الطلبة مواقف ضاغطة تتطلب منهم التحكم في مشاعر مثل القلق، والغضب، والإحباط. ويؤدي ضعف التنظيم الانفعالي إلى صعوبات في التكيف المدرسي والاجتماعي، في حين يعزز التنظيم الفعّال من القدرة على مواجهة التحديات. أما على المستوى الاجتماعي، فإن بناء علاقات مستقرة مع الأقران والمعلمين يمثل أحد المؤشرات الأساسية على نجاح المتعلم في تحقيق التوازن بين ذاته والآخرين، وهو ما يرتبط بشكل مباشر بأبعاد الذكاء العاطفي، خاصة الكفاءة الاجتماعية (Bar-On, 2006).

ومن هذا المنطلق، يمكن القول إن الذكاء العاطفي لا يمثل مجرد مهارة إضافية في هذه المرحلة، بل يُعد عنصرًا بنيويًا في عملية **تشكّل الهوية**، حيث يعمل كوسيط بين التجربة الذاتية للفرد ومتطلبات البيئة الاجتماعية، مما يعزز من أهمية دراسته في المرحلة الإعدادية تحديدًا.

التعلم الاجتماعي والانفعالي (SEL) كإطار تكاملي

في موازاة الطرح النمائي الذي قدمهErikson ، برز إطار التعلم الاجتماعي والانفعالي (SEL) بوصفه أحد أكثر النماذج التربوية المعاصرة شمولًا في التعامل مع الأبعاد غير المعرفية للتعلم. ويستند هذا الإطار إلى رؤية مفادها أن التعلم الفعّال لا يمكن أن يتحقق دون تنمية متوازنة للمهارات العاطفية والاجتماعية، حيث تُعد هذه المهارات شرطًا أساسيًا للاندماج في البيئة التعليمية والنجاح فيها.(CASEL, 2020)

ويحدد إطار SEL خمس كفاءات رئيسية تشكل الأساس للنمو العاطفي والاجتماعي، تبدأ بـ **الوعي الذاتي**، الذي يتضمن قدرة المتعلم على التعرف إلى مشاعره وفهمها، وهو ما يتقاطع مع البعد الشخصي في نموذج .Bar-On يلي ذلك **إدارة الذات**، التي تشمل القدرة على تنظيم الانفعالات وضبط السلوك، وهي مهارة ترتبط ارتباطًا مباشرًا بإدارة الضغوط والتكيف. أما **الوعي الاجتماعي**، فيعكس قدرة الفرد على فهم مشاعر الآخرين والتعاطف معهم، وهو ما يمثل جوهر الكفاءة الاجتماعية. وتأتي بعد ذلك مهارة **بناء العلاقات**، التي تتجلى في قدرة المتعلم على إقامة علاقات إيجابية قائمة على الاحترام والتواصل الفعّال. وأخيرًا، تمثل **اتخاذ القرار المسؤول** نتيجة تكامل هذه المهارات، حيث يصبح الفرد قادرًا على اتخاذ قرارات تراعي ذاته والآخرين في آن واحد.

وما يميز إطار SEL هو طابعه التطبيقي، حيث لا يكتفي بوصف المهارات، بل يسعى إلى دمجها في الممارسات التعليمية اليومية، من خلال استراتيجيات تدريسية وأنشطة صفية تعزز هذه الكفاءات. وفي هذا السياق، يتكامل إطار SEL مع نموذجBar-On ، حيث يوفر الأخير الأساس النظري لقياس الذكاء العاطفي، في حين يقدم SEL آليات تطبيقية لتنميته داخل البيئة التعليمية.

ومن جهة أخرى، يتضح أن دمج هذين الإطارين يتيح فهمًا أعمق لنتائج الدراسة، حيث يمكن تفسير مستوى الذكاء العاطفي لدى الطلبة ليس فقط من خلال خصائصهم الفردية، بل أيضًا من خلال مدى تعرضهم لخبرات تعليمية تدعم التعلم الاجتماعي والانفعالي. كما أن هذا الدمج يساعد في تفسير الفروق المرتبطة بالمتغيرات الديموغرافية، خاصة تلك المتعلقة بالبيئة الأسرية والتكنولوجية، التي قد تسهم في تعزيز أو إضعاف هذه الكفاءات.

وفي ضوء ذلك، يصبح الذكاء العاطفي، كما يُفهم من خلال تكامل **Eriksonو Bar-Onو SEL**، بناءً ديناميكيًا يتشكل عبر التفاعل بين النمو النفسي للفرد والخبرات الاجتماعية التي يمر بها، مما يعزز من أهمية دراسته في السياقات التعليمية المعاصرة، خاصة في البيئات التي تشهد تحولات اجتماعية وثقافية متسارعة.

الدراسات السابقة

أولًا: الذكاء العاطفي وعلاقته بالأداء الأكاديمي والرفاه النفسي

في السنوات الأخيرة، تزايدت الدراسات التي تناولت الذكاء العاطفي بوصفه متغيرًا تفسيريًا مهمًا في فهم الأداء الأكاديمي والرفاه النفسي لدى الطلبة، حيث لم يعد يُنظر إليه كقدرة انفعالية فقط، بل كعامل مؤثر في جودة التعلم والتكيف.

في هذا السياق، أجرى **Shengyao et al. (2024)** دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الذكاء العاطفي والرفاهية النفسية والتحصيل الأكاديمي من خلال الخصائص النفسية الإيجابية. اعتمدت الدراسة نموذجًا بنائيًا باستخدام **نمذجة المعادلات الهيكلية**، وطبقت على (518) طالبًا من مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا. وأظهرت النتائج أن الذكاء العاطفي يرتبط إيجابيًا بكل من الرفاهية النفسية والتحصيل الأكاديمي، كما أن الكفاءة الذاتية والتحفيز والمرونة لعبت دورًا وسيطًا في هذه العلاقة، مما يدل على أن الذكاء العاطفي يعمل ضمن منظومة نفسية متكاملة.

وفي الاتجاه نفسه، بينت دراسة **MacCann et al. (2020)**، من خلال تحليل تلوي واسع، وجود علاقة إيجابية دالة بين الذكاء العاطفي والتحصيل الأكاديمي، حيث شملت الدراسة أكثر من (42,000) طالب. وأشارت النتائج إلى أن الذكاء العاطفي يسهم في تحسين الأداء الأكاديمي من خلال تنظيم الانفعالات وبناء العلاقات داخل البيئة التعليمية.

كما دعمت دراسة **Sánchez-Álvarez et al. (2020)** هذه النتائج، حيث أكدت وجود علاقة إيجابية بين الذكاء العاطفي والتحصيل، مع الإشارة إلى أن قوة هذه العلاقة تختلف تبعًا للأداة المستخدمة، وهو ما يبرز أهمية اختيار أدوات قياس دقيقة.

ثانيًا: الذكاء العاطفي في ضوء التعلم الاجتماعي والانفعالي(SEL)

يُعد الذكاء العاطفي أحد المكونات الأساسية لإطار التعلم الاجتماعي والانفعالي، الذي يركز على تنمية مهارات مثل الوعي الذاتي، وإدارة الذات، والتفاعل الاجتماعي.

وفي هذا السياق، قدمت دراسة **Cipriano et al. (2023)** مراجعة تحليلية واسعة شملت (424) دراسة من (53) دولة، وهدفت إلى تقييم أثر برامج .SEL وأظهرت النتائج أن هذه البرامج تسهم في تحسين المهارات الاجتماعية والانفعالية، وتعزيز التكيف النفسي، ورفع مستوى الأداء الأكاديمي.

كما أظهرت دراسة **Durlak et al. (2011)**، من خلال تحليل تلوي شمل (213) برنامجًا، أن الطلبة الذين شاركوا في برامج SEL أظهروا تحسنًا في المهارات الاجتماعية والانفعالية، وانخفاضًا في السلوكيات السلبية، إلى جانب تحسن في التحصيل الدراسي.

وتؤكد هذه الدراسات أن الذكاء العاطفي ليس مجرد سمة، بل مهارة قابلة للتنمية من خلال التدخلات التربوية، وهو ما يدعم تفسير الفروق بين الأبعاد في الدراسة الحالية.

ثالثًا: الذكاء العاطفي في مرحلة المراهقة والفروق الديموغرافية

تُعد مرحلة التعليم الإعدادي مرحلة حساسة في تطور الذكاء العاطفي، حيث تتشكل فيها الهوية والانفعالات بشكل متسارع.

في هذا الإطار، هدفت دراسة **Megías-Robles et al. (2024)** إلى فحص تطور الذكاء العاطفي خلال المراهقة، وطبقت على (5377) مراهقًا. وأظهرت النتائج أن الذكاء العاطفي يتطور مع العمر، إلا أن هذا التطور ليس خطيًا، كما سجلت الإناث مستويات أعلى في بعض الأبعاد.

وفي المقابل، أشارت دراسات أخرى مثل **Mayer et al. (2004)** إلى أن الفروق بين الجنسين في الذكاء العاطفي قد تكون محدودة أو غير دالة في بعض السياقات، مما يعكس تأثير العوامل الثقافية.

كما أشار **Bar-On (2006)** إلى أن الذكاء العاطفي يتأثر بالبيئة الاجتماعية والتربوية، وليس فقط بالعوامل الفردية، مما يفسر التباين في نتائج الدراسات المتعلقة بالفروق الديموغرافية.

رابعًا: دور البيئة الأسرية في تنمية الذكاء العاطفي

تؤكد الأدبيات أن الأسرة تلعب دورًا محوريًا في تشكيل الذكاء العاطفي، من خلال أنماط التنشئة والدعم العاطفي.

وقد بينت دراسة **Berger et al. (2024)** أن الدعم العاطفي الوالدي يرتبط إيجابيًا بالرفاه النفسي والتحصيل الأكاديمي، وأن هذا الدعم يتأثر بالمستوى التعليمي للوالدين.

كما أشار **Keefer et al. (2018)** إلى أن العلاقة الإيجابية بين الوالدين والأبناء تسهم في تنمية مهارات مثل التعاطف والتنظيم الانفعالي.

ومع ذلك، تشير بعض الدراسات إلى أن تأثير المستوى التعليمي للوالدين قد يكون غير مباشر، ويتوسطه عدد من العوامل مثل البيئة المدرسية.

خامسًا: الذكاء العاطفي والتكنولوجيا

يُعد هذا المحور من أحدث الاتجاهات في البحث التربوي، حيث تركز الدراسات على العلاقة بين استخدام التكنولوجيا والذكاء العاطفي.

في هذا السياق، أظهرت دراسة **Piccerillo (2025)** أن العلاقة بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والذكاء العاطفي معقدة، حيث يرتبط الاستخدام المعتدل ببعض الجوانب الإيجابية، في حين يرتبط الاستخدام المفرط بمشكلات في تنظيم الانفعالات.

كما أشارت تقارير **OECD (2021)** إلى أن تأثير التكنولوجيا يعتمد على طبيعة الاستخدام، وليس فقط على مدته.

وفي السياق العربي، بينت دراسة **مقدم ومصباح (2021)** أن استخدام التكنولوجيا الرقمية يسهم في تنمية القدرات المعرفية مثل التفكير الإبداعي، مما يشير إلى إمكانية أن يكون لها دور مشابه في تنمية المهارات العاطفية.

كما أكدت دراسة **أبو عباس والعلوان (2021)** أن توظيف التكنولوجيا في التعليم، من خلال القصص التفاعلية، يمكن أن يسهم في تنمية الذكاء العاطفي لدى الطلبة، وهو ما يدعم فكرة أن التكنولوجيا ليست عاملًا سلبيًا بحد ذاتها، بل أداة تعتمد نتائجها على طريقة الاستخدام.

تعقيب الباحثة على الدراسات السابقة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة، عند تنظيمها موضوعيًا وزمنيًا، إلى أن الذكاء العاطفي يمثل بناءً ديناميكيًا يتأثر بعوامل متعددة، تشمل الخصائص الفردية، والبيئة الاجتماعية، والسياق الرقمي. كما تشير الأدبيات إلى أن الفروق الديموغرافية ليست دائمًا حاسمة، في حين يبرز تأثير البيئة الرقمية بوصفه عاملًا حديثًا ومؤثرًا.

وتنسجم هذه الاتجاهات مع الدراسة الحالية، التي تسعى إلى فهم الذكاء العاطفي في سياق الداخل الفلسطيني، وتؤكد أن الذكاء العاطفي لا يتشكل بمعزل عن السياق، بل يتأثر بنمط التفاعل مع البيئة، خاصة البيئة الرقمية، مما يمنحها بعدًا تفسيريًا معاصرًا في فهم هذا المتغير في ظل التحول الرقمي.

منهجية الدراسة

انطلاقًا من هدف الدراسة المتمثل في تحليل مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في الداخل الفلسطيني، وفحص الفروق فيه تبعًا للمتغيرات الديموغرافية وعدد ساعات استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، لملاءمته في دراسة الظواهر النفسية والتربوية كما هي في سياقها الطبيعي، وتحليل العلاقات والفروق بين متغيراتها دون تدخل الباحث.(Creswell, 2014)

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الإعدادية في الداخل الفلسطيني (الصفوف السابع إلى التاسع)، وهي مرحلة تتسم بخصائص نمائية مهمة على مستوى بناء الهوية والتطور الانفعالي والاجتماعي.

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة (تُذكر بدقة: طبقية/عنقودية) من عدد من المدارس الإعدادية، بما يضمن تمثيل المتغيرات الديموغرافية المدروسة. وقد بلغ حجم العينة (372) طالبًا وطالبة، وهو حجم مناسب لإجراء التحليلات الإحصائية متعددة المتغيرات.

أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة على مقياس الذكاء العاطفي المستند إلى نموذج **Bar-On (2006)**، نظرًا لشموليته في قياس الكفاءات الشخصية والاجتماعية.

خضع المقياس لإجراءات تكييف ثقافي بما يتلاءم مع خصائص طلبة المرحلة الإعدادية في الداخل الفلسطيني. كما تم إجراء تحليل عاملي استكشافي للتحقق من البناء العاملي للأداة، وأسفر عن بنية متماسكة تم في ضوئها اعتماد الصورة النهائية للمقياس. تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي في تصحيح الفقرات.

صدق وثبات الأداة

تم التحقق من صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين، إلى جانب التحقق من الصدق البنائي باستخدام التحليل العاملي، الذي أظهر اتساقًا بين الفقرات والأبعاد.

كما تم التحقق من ثبات الأداة باستخدام معامل كرونباخ ألفا، حيث بلغ (...)، مما يشير إلى مستوى عالٍ من الاتساق الداخلي.(Field, 2013)

إجراءات الدراسة

تم تطبيق الأداة على عينة الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني (2024-2025)، بعد الحصول على الموافقات الرسمية، مع التأكيد على سرية البيانات واستخدامها لأغراض البحث العلمي.

المعالجات الإحصائية

تم تحليل البيانات باستخدام برنامج **SPSS**، حيث استخدمت:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى الذكاء العاطفي
- تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لفحص الفروق في الذكاء العاطفي وأبعاده تبعًا للمتغيرات الديموغرافية وعدد ساعات استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي
- اختبار المقارنات البعدية (Bonferroni) لتحديد اتجاه الفروق بين فئات الاستخدام لتقنيات الذكاء الاصطناعي

وقد تم التحقق من افتراضات تحليل التباين المتعدد قبل إجراء التحليل، أيضا تم اعتماد مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) للحكم على دلالة النتائج.

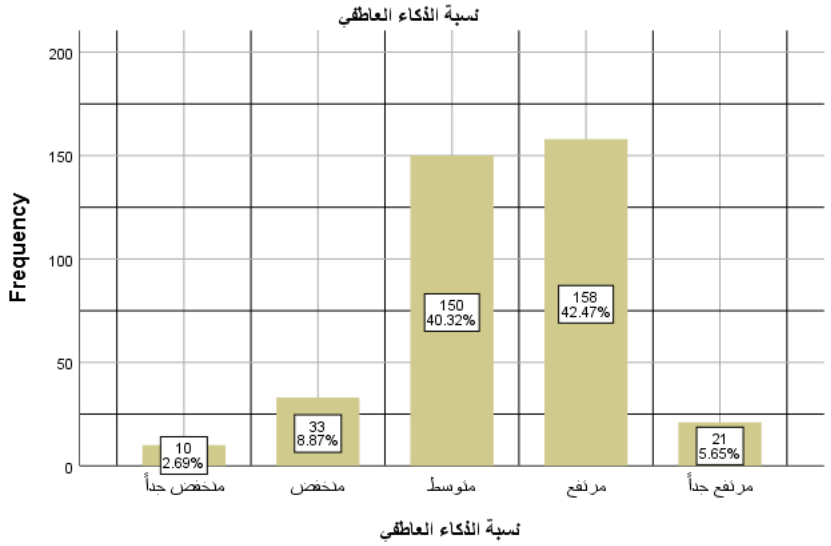
عرض النتائج

1.مستوى الذكاء العاطفي

للإجابة عن السؤال الأول المتعلق بمستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في الداخل الفلسطيني، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده المختلفة.

أظهرت النتائج أن المستوى الكلي للذكاء العاطفي جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.99)، وهو ما يعادل درجة (59.8) وفق مقياس بار-أون.

كما هو مبين بالشكل (1) الاتي:



كما بينت النتائج وجود تباين في مستويات الأبعاد المختلفة، حيث سجلت الأبعاد ذات الطابع الاجتماعي والانفعالي الإيجابي، مثل الكفاءة الاجتماعية (3.34) وكفاءة المزاج الإيجابي العام (3.35)، مستويات مرتفعة نسبيًا، في حين جاءت الكفاءة الشخصية (2.52) وكفاءة إدارة الضغوط النفسية (2.53) ضمن المستوى المتوسط، وهو ما يعكس عدم تجانس الذكاء العاطفي عبر مكوناته المختلفة.

كما هو موضح في جدول (1):

جدول (1): تقدير متوسطات إجابات الطلبة البالغ عددهم (372) حول مستوى الذكاء العاطفي

رقم البعد	أبعاد الذكاء العاطفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة المتوسط * 20 =	مستوى الذكاء العاطفي (80)	نسبة الذكاء العاطفي لدى وفقاً لمقياس (Bar-on) الشباب نسخة
1	الكفاءة الشخصية	2.52	.61	50.4	متوسط	
2	الكفاءة الاجتماعية	3.34	.57	66.8	مرتفع	
3	كفاءة إدارة الغوط النفسية	2.53	.48	50.6	متوسط	
4	الكفاءة التكيفية	3.18	.53	63.6	مرتفع	**57.81**
5	كفاءة المزاج الايجابي العام	3.35	.59	67.0	مرتفع	
6	كفاءة الانطباع الإيجابي	3.05	.46	61.0	مرتفع	
الدرجة الكلية للذكاء العاطفي		**2.99**	**.39**	**59.8**	**متوسط**	

ثانيًا: الفروق تبعًا للمتغيرات الديموغرافية

للإجابة عن السؤال المتعلق بالفروق في مستوى الذكاء العاطفي تبعًا للمتغيرات الديموغرافية، تم استخدام تحليل التباين المتعدد.(MANOVA) أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء العاطفي وأبعاده المختلفة تعزى إلى: النوع الاجتماعي، الصف الدراسي، المستوى التعليمي للوالدين (الاب والام)، الوضع الأسري. مما يشير إلى أن هذه المتغيرات لم تسهم في تفسير التباين في مستوى الذكاء العاطفي لدى أفراد العينة.

جدول (2): نتائج اختبار Pillai's Trace يعزى للمتغيرات الديموغرافية (النوع الاجتماعي، الوضع العائلي، المستوى التعليمي للوالدين، الصف الدراسي، معدل استخدام التكنولوجيا)

Multivariate Tests[a]

الأثر	Value Pillai's Trace	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared
Intercept	.85	321.32[b]	6.00	351.00	.000	.85
الصف	.05	1.50	12.00	704.00	.120	.02
النوع الاجتماعي	.01	.61[b]	6.00	351.00	.724	.01
الوضع العائلي	.05	1.38	12.00	704.00	.169	.02
المستوى التعليمي للأب	.07	1.37	18.00	1059.00	.139	.02
المستوى التعليمي للأم	.06	1.30	18.00	1059.00	.177	.02
المدة الزمنية	.15	2.30	24.00	1416.00	.000	.04

ثالثًا: الفروق تبعًا لعدد ساعات استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي

كما تم فحص الفروق في مستوى الذكاء العاطفي تبعًا لمتغير عدد ساعات استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي باستخدام تحليل التباين المتعدد .(MANOVA). أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء العاطفي تعزى إلى هذا المتغير، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية أقل من (0.05)، مما يشير إلى تأثير عدد ساعات الاستخدام في مستوى الذكاء العاطفي لدى الطلبة. (مذكور ضمن جدول 2أعلاه).

رابعًا: اتجاه الفروق اختبار(Bonferroni)

ولمعرفة اتجاه الفروق بين فئات عدد ساعات استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، تم استخدام اختبار المقارنات البعدية(Bonferroni) . أظهرت النتائج أن الطلبة الذين يستخدمون تقنيات الذكاء الاصطناعي بمستوى معتدل (أقل من ساعة، ومن 1 إلى 2 ساعة، ومن 3 إلى 4 ساعات) حققوا مستويات أعلى من الذكاء العاطفي مقارنة بالطلبة الذين لا يستخدمون هذه التقنيات. في المقابل، لم يستمر هذا الارتفاع لدى الطلبة الذين يستخدمون تقنيات الذكاء الاصطناعي لفترات طويلة (أكثر من 4 ساعات)، حيث لوحظ انخفاض نسبي في بعض الأبعاد، خاصة الكفاءة الشخصية والكفاءة الاجتماعية، مقارنة بمستويات الاستخدام المعتدل.

وتشير هذه النتائج إلى أن العلاقة بين استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي والذكاء العاطفي ليست علاقة خطية، بل تتسم بطابع توازني، حيث يرتبط الاستخدام المعتدل بمستويات أعلى، في حين قد يرتبط الاستخدام المفرط بتراجع بعض الكفاءات العاطفية.

جدول (20): اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية التي أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى المدة الزمنية

المتغيرات التابعة	المتوسطات الحسابية	ساعات الاستخدام	ساعات الاستخدام	فرق المتوسطين	Sig.
الدرجة الكلية الذكاء العاطفي	لا أستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي أبدًا (2.72)	لا أستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي أبدًا	أقل من ساعة واحدة	-.305*	.013
	أقل من ساعة واحدة (3.02)		من 1 إلى 2 ساعة	-.335*	.003
	من 1 إلى 2 ساعة (3.05)				
	من 3 إلى 4 ساعات (3.06)		من 3 إلى 4 ساعات	-.347*	.002
	أكثر من 4 ساعات (2.91)				
البُعد الأول: الكفاءات الاجتماعية	لا أستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي أبدًا (2.75)	لا أستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي أبدًا	أقل من ساعة واحدة	-.552*	.001
	أقل من ساعة واحدة (3.30)		من 1 إلى 2 ساعة	-.671*	.000
	من 1 إلى 2 ساعة (3.42)		من 3 إلى 4 ساعات	-.685*	.000
	من 3 إلى 4 ساعات		أكثر من 4 ساعات	-.560*	.000

				(3.43)		
				أكثر من 4 ساعات		
			من 3 إلى 4 ساعات	(3.31)	.207*	.047
البُعد الثاني: الكفاءات الشخصية	لا أستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي أبدًا	(2.76)		أقل من ساعة واحدة	-.444*	.005
	أقل من ساعة واحدة	(3.20)				
	من 1 إلى 2 ساعة	(3.27)	لا أستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي أبدًا	من 1 إلى 2 ساعة	-.517*	.000
	من 3 إلى 4 ساعات	(2.60)		من 3 إلى 4 ساعات	-.505*	.001
	أكثر من 4 ساعات	(2.40)	من 1 إلى 2 ساعة	أكثر من 4 ساعات	.212*	.039
البعد الخامس: المزاج العام	لا أستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي أبدًا	(2.85)		أقل من ساعة واحدة	-.538*	.002
	أقل من ساعة واحدة	(3.38)		من 1 إلى 2 ساعة	-.570*	.000
	من 1 إلى 2 ساعة	(3.42)	لا أستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي أبدًا	من 3 إلى 4 ساعات	-.602*	.000
	من 3 إلى 4 ساعات	(3.45)				
	أكثر من 4 ساعات	(3.25)		أكثر من 4 ساعات	-.405*	.039

المناقشة

تشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في الداخل الفلسطيني جاء بدرجة متوسطة، وهي نتيجة تعكس الطبيعة الديناميكية لهذا المتغير بوصفه بناءً نفسيًا-اجتماعيًا يتطور تدريجيًا ولا يصل إلى مستويات مرتفعة بصورة تلقائية، خاصة في المراحل النمائية المبكرة .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الخصائص النمائية لمرحلة المراهقة، التي وصفها إريكسون (Erikson, 1968) بمرحلة "تكوين الهوية مقابل تشتت الدور"، حيث يمر الفرد بحالة من عدم الاستقرار النسبي في إدراك الذات وتنظيم الانفعالات، وهو ما ينعكس في بقاء مستوى الذكاء العاطفي ضمن الحدود المتوسطة. كما يتسق هذا التفسير مع ما أشار إليه Keefer et al. (2018) من أن الذكاء العاطفي في هذه المرحلة يكون في طور التشكل، ولا يصل إلى درجة النضج إلا في مراحل لاحقة.

ومن منظور بنيوي، يمكن فهم هذه النتيجة في ضوء نموذج بار-أون(Bar-On, 2006) ، الذي ينظر إلى الذكاء العاطفي بوصفه منظومة متعددة الأبعاد تشمل كفاءات شخصية واجتماعية لا تتطور بالوتيرة نفسها. وقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية تباينًا بين الأبعاد، مما يدعم هذا الطرح، ويتقاطع مع نموذج القدرة لدى(2004) .Mayer et al ، الذي يفترض تدرج المهارات العاطفية من الإدراك إلى التنظيم، الأمر الذي يفسر عدم تساوي مستويات الأبعاد لدى الطلبة.

وتتسق هذه النتيجة مع الأدبيات الحديثة التي تؤكد أن الذكاء العاطفي يسهم في تحسين الأداء الأكاديمي والرفاه النفسي حتى عند مستوياته المتوسطة. فقد أظهرت نتائج التحليل التلوي لـ MacCann et al. (2020) و Sánchez-Álvarez et al. (2020)وجود علاقة إيجابية بين الذكاء العاطفي والتحصيل الأكاديمي، في حين بينت دراسة Shengyao et al. (2024) أن هذا التأثير يتم عبر متغيرات وسيطة مثل الكفاءة الذاتية والتحفيز، مما يعزز تفسير أن المستوى المتوسط يمكن أن يكون كافيًا لأداء وظيفي فعّال.

كما تعزز هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسات التعلم الاجتماعي والانفعالي، حيث أظهرت Durlak et al. (2011) و Cipriano et al. (2023)أن المهارات العاطفية والاجتماعية قابلة للتنمية من خلال البرامج التربوية، وهو ما يشير إلى أن المستوى المتوسط الذي أظهرته الدراسة الحالية لا يعكس قصورًا، بل يمثل مستوى قابلًا للتطوير.

وعند تحليل الأبعاد، تبين أن الكفاءة الاجتماعية وكفاءة المزاج الإيجابي العام جاءتا بمستويات مرتفعة نسبيًا، مقابل بقاء الكفاءة الشخصية وكفاءة إدارة الضغوط ضمن المستوى المتوسط. ويمكن تفسير هذا النمط في ضوء النظرية الاجتماعية الثقافية لفيغوتسكي(Vygotsky, 1978) ، التي تؤكد أن المهارات النفسية العليا تتشكل أولًا في السياق الاجتماعي قبل أن تُستبطن داخليًا، مما يفسر تفوق الأبعاد الاجتماعية المرتبطة بالتفاعل المباشر.

كما يدعم ذلك ما طرحه باندورا (Bandura, 1986) في نظرية التعلم الاجتماعي، حيث يكتسب الأفراد السلوكيات من خلال الملاحظة والتقليد، وهو ما يعزز المهارات الاجتماعية الظاهرة بدرجة أكبر من المهارات الذاتية العميقة. ويتقاطع هذا التفسير مع إطار التعلم الاجتماعي والانفعالي (SEL)، الذي يميز بين مهارات الوعي الذاتي وإدارة الذات من جهة، ومهارات الوعي الاجتماعي والعلاقات من جهة أخرى، وهو ما يعكسه نمط النتائج الحالية.

وتجد هذه النتيجة دعمًا إضافيًا في دراسة أبو عباس والعلوان (2021)، التي أظهرت أن البرامج التفاعلية تسهم في تنمية الأبعاد الاجتماعية للذكاء العاطفي بدرجة أكبر، كما تتسق مع ما أشار إليه Keefer et al. (2018) من أن هذه المهارات تتطور تدريجيًا مع النضج والخبرة.

أما فيما يتعلق بالفروق الديموغرافية، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس أو الصف الدراسي أو المستوى التعليمي للوالدين، وهو ما يشير إلى أن الذكاء العاطفي في هذا السياق يتشكل من خلال خبرات بيئية مشتركة أكثر من ارتباطه بخصائص فردية ثابتة. ويمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية الأنظمة البيئية لبرونفنبرنر(Bronfenbrenner, 1979) ، التي تؤكد أن نمو الفرد هو نتاج تفاعل معقد بين أنظمة متعددة، وليس نتيجة عامل واحد منفصل.

كما تتسق هذه النتيجة مع ما أشار إليه Mayer et al. (2004) من محدودية تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية، في حين يمكن تفسير اختلافها عن نتائج Megías-Robles et al. (2024) بطبيعة السياق الثقافي، حيث قد تقل الفروق في البيئات المتقاربة اجتماعيًا وتعليميًا.

وفيما يتعلق بعدم دلالة المستوى التعليمي للوالدين، يمكن تفسير ذلك في ضوء ما طرحه Denham (2006) و(2018) .Keefer et al، من أن تأثير الأسرة في الذكاء العاطفي يعتمد على جودة التفاعل والدعم العاطفي، وليس فقط على المستوى التعليمي.

وتُعد النتيجة المتعلقة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي من أبرز نتائج الدراسة، حيث أظهرت وجود علاقة غير خطية، تمثلت في تفوق الطلبة ذوي الاستخدام المعتدل مقارنة بغير المستخدمين، وعدم استمرار هذا التفوق عند الاستخدام المرتفع جدًا. وتشير هذه النتيجة إلى أن العلاقة بين التكنولوجيا والذكاء العاطفي علاقة توازنية وليست خطية.

وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه(2025) Piccerillo ، التي أكدت أن الاستخدام المعتدل للتكنولوجيا قد يكون مرتبطًا بنتائج إيجابية، في حين يرتبط الاستخدام المفرط بصعوبات في التنظيم الانفعالي. كما تدعمها نتائج(2020) .Beyens et al ، التي تشير إلى أن تأثير وسائل التواصل الاجتماعي يختلف بين الأفراد، مما يعكس الطبيعة غير الموحدة لهذا التأثير.

ومن منظور أكثر عمقًا، توضح دراسة (2025) .Lea et al أن الأفراد ذوي الذكاء العاطفي المرتفع قد يظهرون استجابات عاطفية أكثر شدة تجاه المحتوى الرقمي، مما يشير إلى أن الذكاء العاطفي قد لا يقلل من التأثر بالتكنولوجيا، بل قد يعزز التفاعل معها، وهو ما يفسر تعقيد العلاقة بين المتغيرين.

كما تتسق النتائج مع دراسة(2025) Yılmaz & Özkan ، التي بينت أن الاستخدام المفرط للتكنولوجيا يرتبط بانخفاض الدعم الاجتماعي وضبط الذات، في حين يرتبط الاستخدام المعتدل بنتائج أكثر توازنًا، وهو ما يدعم النمط الذي أظهرته الدراسة الحالية.

وفي السياق العربي، تتقاطع هذه النتائج مع دراسة مقدم ومصبايح (2021)، التي أشارت إلى دور التكنولوجيا في تنمية القدرات المعرفية، ومع دراسة أبو عباس والعلوان (2021)، التي أكدت أن توظيف التكنولوجيا في سياق تربوي منظم يسهم في تنمية الذكاء العاطفي، مما يعزز فكرة أن التكنولوجيا ليست عاملًا سلبيًا أو إيجابيًا بحد ذاتها، بل تتحدد آثارها وفق نمط استخدامها.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء(2024) .Shengyao et al ، حيث قد يسهم الاستخدام المعتدل في تعزيز متغيرات مثل الكفاءة الذاتية والتحفيز، في حين يؤدي الاستخدام المفرط إلى تقليل التفاعل الواقعي، مما ينعكس سلبًا على بعض أبعاد الذكاء العاطفي.

وبالاستناد إلى(1979) Bronfenbrenner ، يمكن النظر إلى التكنولوجيا بوصفها جزءًا من النظام البيئي الذي يتفاعل معه الفرد، حيث قد تمثل مصدر دعم أو ضغط تبعًا لطبيعة الاستخدام. وعليه، فإن نتائج الدراسة الحالية تؤكد أن الذكاء العاطفي يتشكل من خلال تفاعل معقد بين الفرد وسياقه الاجتماعي والرقمي، وهو ما يعكس توجهًا معاصرًا في فهم هذا المتغير في ظل التحول الرقمي المتسارع.

الخاتمة

تسعى الدراسة الحالية إلى تقديم فهم أكثر عمقًا لطبيعة الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في الداخل الفلسطيني، من خلال تحليل تفاعله مع المتغيرات الديموغرافية والسياق الرقمي المعاصر. وقد أظهرت النتائج أن الذكاء العاطفي لدى الطلبة يتواجد في مستوى متوسط، مع تباين ملحوظ بين أبعاده، حيث برزت الكفاءات الاجتماعية والمزاجية بمستويات أعلى مقارنة بالكفاءات الشخصية والتنظيمية، وهو ما يعكس طبيعة هذا البناء بوصفه منظومة متعددة الأبعاد وغير متجانسة، تتأثر بأنماط التفاعل والخبرة التي يمر بها المتعلم.

كما كشفت النتائج عن غياب الفروق الدالة إحصائيًا تبعًا للمتغيرات الديموغرافية التقليدية، مثل الجنس والصف الدراسي والمستوى التعليمي للوالدين، الأمر الذي يشير إلى أن الذكاء العاطفي لا يتحدد بشكل مباشر بهذه الخصائص، بل يتشكل ضمن شبكة معقدة من التفاعلات الاجتماعية والتربوية، بما يتسق مع الطروحات الحديثة التي تؤكد الطابع السياقي لهذا المتغير.

وفي المقابل، برز استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي بوصفه متغيرًا ذا أثر دال، حيث أظهرت النتائج أن الاستخدام المعتدل يرتبط بمستويات أعلى من الذكاء العاطفي، في حين أن الاستخدام المفرط لا يحقق الأثر ذاته، بل قد يرتبط بتراجع نسبي في بعض أبعاده. ويعكس هذا النمط طبيعة العلاقة غير الخطية بين التكنولوجيا والنمو العاطفي، والتي تتطلب تحقيق توازن دقيق بين الانخراط في البيئة الرقمية والحفاظ على التفاعل الإنساني المباشر.

وبناءً على ذلك، تؤكد الدراسة أن الذكاء العاطفي في العصر الرقمي لا يمكن فهمه بمعزل عن السياق الذي يتشكل فيه، سواء كان اجتماعيًا أو تعليميًا أو رقميًا، وأن تنميته تتطلب تكاملًا بين الممارسات التربوية الهادفة والاستخدام الواعي للتكنولوجيا. كما تسهم هذه النتائج في تقديم رؤية معاصرة لفهم الذكاء العاطفي في البيئات التعليمية الحديثة، خاصة في سياق ثقافي مثل الداخل الفلسطيني، مما يعزز من قيمتها النظرية والتطبيقية.

التوصيات

أولًا: على مستوى المدرسة والمعلمين

1. **دمج برامج التعلم الاجتماعي والانفعالي (SEL)** بشكل منهجي داخل المناهج الدراسية، مع التركيز على تنمية مهارات الوعي الذاتي، وإدارة الانفعالات، والتعامل مع الضغوط النفسية، نظرًا لكونها الأبعاد التي ظهرت بمستوى متوسط .
2. تبني **استراتيجيات تدريس تفاعلية** تعزز التعبير عن المشاعر، والحوار، والعمل التعاوني، بما يسهم في تطوير الكفاءات الاجتماعية والانفعالية لدى الطلبة .
3. تصميم **أنشطة تعليمية متكاملة** (صفية ولاصفية) تحقق التوازن بين الجوانب المعرفية والعاطفية، بدلًا من التركيز على التحصيل الأكاديمي بمعزل عن الجوانب الوجدانية .

ثانيًا: على مستوى استخدام التكنولوجيا

4. تطوير **برامج إرشادية مدرسية** توعّي الطلبة بأهمية الاستخدام المتوازن لتقنيات الذكاء الاصطناعي، مع توضيح الفروق بين الاستخدام البنّاء والاستخدام المفرط .
5. توجيه استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي نحو **أنشطة تعليمية تفاعلية** تدعم التفكير النقدي، والتواصل، وحل المشكلات، بدلًا من الاستخدام الاستهلاكي السلبي .
6. تعزيز **التكامل بين العالم الرقمي والواقع الاجتماعي** من خلال أنشطة تربوية تشجع التفاعل الإنساني المباشر، بما يدعم النمو العاطفي والاجتماعي المتوازن .

ثالثًا: على مستوى الأسرة

7. توعية أولياء الأمور بأهمية دورهم في دعم النمو العاطفي لأبنائهم من خلال **جودة التفاعل العاطفي والتواصل اليومي**، وليس فقط من خلال المستوى التعليمي .
8. تعزيز **الشراكة بين المدرسة والأسرة** في متابعة استخدام الطلبة للتكنولوجيا، بما يضمن تحقيق التوازن بين التعلم الرقمي والحياة الاجتماعية الواقعية .

رابعًا: على مستوى البحث العلمي

9. إجراء دراسات مستقبلية تعتمد **مناهج نوعية وتجريبية** لفهم أعمق للعلاقة بين الذكاء العاطفي واستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي .
10. التوسع في دراسة **متغيرات نفسية وأسرية دقيقة** (مثل الدعم العاطفي، أساليب التنشئة، وأنماط التواصل)، بدلًا من الاقتصار على المتغيرات الديموغرافية التقليدية .
11. إجراء دراسات مقارنة عبر **سياقات ثقافية وتعليمية مختلفة**، بهدف فهم الفروق في الذكاء العاطفي وتعزيز قابلية تعميم النتائج.

المصادر والمراجع:

مصادر باللغة العربية

أبو عباس، شادي محمود والعلوان، خالد حسين. (2021). أثر برنامج تدريبي مبني على القصص الاجتماعية التفاعلية الإلكترونية في تنمية الذكاء العاطفي لدى طلبة المدارس في المرحلة الأساسية من عمر 7-8 سنوات: دراسة حالة: دراسة مطبقة على مدرسة إسكان الهاشمية الأساسية للبنين، تربية الزرقاء الثانية، الأردن أنموذجا. شؤون اجتماعية، مج38, ع151، 75 - 103.

مقدم، أمال، ومصبايح، فوزية. (2021). دور التكنولوجية الرقمية في تنمية مستوى التفكير الإبداعي لأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالمركز النفسي البيداغوجي لولاية عين الدفلى أنموذجاً. *المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة*، 3 (1)، 83 - 104.

مصادر باللغة الانجليزية

Bandura, A. (1986).*Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall. https://books.google.com/books?id=HJhqAAAAMAAJ

Bar-On, R. (2006).The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18*(Suppl.), 13–25.https://www.eiconsortium.org/pdf/baron_model_of_emotional_social_intelligence.pdf

Berger, L. M., et al. (2024).*Parental emotional support and adolescent well-being*. OECD. https://www.oecd.org/en/publications/parental-emotional-support-and-adolescent-well-being_2b7a2ac6-en.html

Beyens, I., Pouwels, J. L., van Driel, I. I., Keijsers, L., & Valkenburg, P. M. (2020).The effect of social media on well-being differs from adolescent to adolescent. *Scientific Reports, 10*, 10763. https://doi.org/10.1038/s41598-020-67727-7

Bronfenbrenner, U. (1979).*The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.https://books.google.com/books?id=OCmbzWka6xUC

Cipriano, C., Taylor, R. D., Zyromski, B., & Cappella, E. (2023).The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis. *Educational Psychologist*. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37448158/

Creswell, J. W. (2014).*Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.https://books.google.com/books?id=4uB76IC_pOQC

Denham, S. A. (2006).Social-emotional competence as support for school readiness. *Early Education and Development, 17*(1), 57–89.https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis. *Child Development, 82*(1), 405–432.https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Erikson, E. H. (1968).*Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company. https://books.google.com/books?id=0qTtAAAAMAAJ

Field, A. (2013).*Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. SAGE Publications. https://books.google.com/books?id=ASh0DgAAQBAJ

Karimi, H., & Ataei, P. (2023).The effect of entrepreneurship ecosystem on the entrepreneurial skills of agriculture students: The mediating role of social intelligence and emotional intelligence. *Current Psychology, 42*(27), 23250–23264. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03473-0

Keefer, K. V., Parker, J. D. A., & Saklofske, D. H. (2018).Emotional intelligence in adolescence: Developmental perspectives. In *Emotional intelligence in education* (pp. 35–58). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1

Lea, R., Mahoney, B., Qualter, P., & Davis, S. K. (2025).Ability emotional intelligence amplifies affective responses to social media content in young people. *Current Psychology, 44*, 15237–15252. https://doi.org/10.1007/s12144-025-08237-5

MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 146*(2), 150–186.
https://doi.org/10.1037/bul0000219

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004).Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry, 15*(3), 197–215.https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02

Megías-Robles, A., Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2024). The development of ability emotional intelligence during adolescence. *Personality and Individual Differences, 222*, 112606. https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112606

OECD. (2021).*Survey on social and emotional skills: Technical report*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/survey-on-social-and-emotional-skills/Technical%20Report%20SSES.pdf

Piccerillo, L. (2025).Adolescent social media use and emotional intelligence: A systematic review. *Current Psychology*.https://doi.org/10.1007/s40894-024-00245-z

Sánchez-Álvarez, N., Berrios Martos, M. P., & Extremera, N. (2020).Emotional intelligence and academic performance: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 11*, 1517. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01517

Shengyao, Y., Xuefen, L., Jenatabadi, H. S., Samsudin, N., Chunchun, K., & Ishak, Z. (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. https://doi.org/10.1186/s40359-024-01806-8

Vygotsky, L. S. (1978).*Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.https://books.google.com/books?id=Irq913lSy-UC

Yılmaz, B., & Özkan, Y. (2025).Excessive technology use and social media disorder among Turkish adolescents: A holistic perspective. *Child and Adolescent Social Work Journal*. https://doi.org/10.1007/s10560-025-01017-x