أثر تنمية الذكاء الانفعالى فى خفض حدة التلكؤ الأكاديمى لدى طلاب الجامعة

د/ هالة محمد كمال شمبولية
مدرس علم النفس التربوى
المعهد العالى لتكنولوجيا البصريات

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادى نفسى في تنمية الذكاء الانفعالى لدى طلاب الجامعة وأثر ذلك فى خفض حدة تلكؤهم الأكاديمى.

وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٧٠) طالباً وطالبة بالفرقة الثالثة بالمعهد العالى لتكنولوجيا البصريات بالقاهرة، بمتوسط عمر زمنى قدره (٢٠.٤٥) سنة وانحراف معياري (١.١٤) سنة. تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة قوام كل منهما (٣٥) طالباً وطالبة.

وتم تطبيق اختبار كاتل للذكاء (المقياس الثالث) إعداد/ فؤاد أبو حطب وآخرين (٢٠٠٥)، ومقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة لعبد العزيز الشخص (٢٠١٣)، ومقياسي الذكاء الانفعالى لطلاب الجامعة، والتلكؤ الأكاديمى لطلاب الجامعة، وكذا برنامج إرشادى لتنمية الذكاء الانفعالى وجميعها من إعداد/ الباحثة.

وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادى فى تنمية الذكاء الانفعالى لدى أفراد المجموعة التجريبية من طلاب الجامعة حيث كان حجم تأثير البرنامج كبير، الأمر الذى أدى بدوره إلى خفض حدة التلكؤ الأكاديمى لديهم، ولم يظهر هذا لدى نظرائهم فى المجموعة الضابطة.

كلمات مفتاحية:

الذكاء الانفعالى – التلكؤ الأكاديمى – طلاب الجامعة.

أثر تنمية الذكاء الانفعالى فى خفض حدة التلكؤ الأكاديمى لدى طلاب الجامعة

د/ هالة محمد كمال شمبولية
مدرس علم النفس التربوى
المعهد العالى لتكنولوجيا البصريات

مقدمة:

يُعد الذكاء الانفعالى* Emotional Intelligence أحد أنواع الذكاءات المتعددة حيث يتكون من مجموعة أبنية معرفية ووجدانية وسلوكية توجه الانفعالات بطريقة تسهم في تطوير المهارات الأكاديمية والحياتية، وفى هذا المحتوى أشارت تحليلات الكتابات النظرية والدراسات السابقة أمثال سالوفى وماير(Salovey & Mayer, 1990)، جولمان (Goleman, 1995 a, b)، مأمون مبيض (٢٠٠٣)، سُليمان عبدالواحد (٢٠١٢)، نانسى وآخرين (Nancy et al., 2012)، علاء الدين النجار (٢٠١٣)، خيرى حسين (٢٠١٤)، سُليمان محمد وسُليمان عبدالواحد (٢٠١٥)، زينب الخفاجى (٢٠١٦)، ورونالك عثمان وآخرين (٢٠١٧) أن الانفعالات تتبع من أربعة أبنية أساسية تتمثل في: القدرة على الفهم والتقدير والتعبير الدقيق عن الانفعال، والقدرة على توليد المشاعر حسب الطلب عندما تُسهل فهم الفرد لنفسه أو للآخرين، والقدرة على فهم الانفعالات والمعرفة التي تنتج عنها، والقدرة على تنظيم الانفعالات لتطوير النمو الانفعالى والفكري. وكل واحد من هذه الأبنية السابقة يساعد على تطوير المهارات التي تشكل معاً ما يسمى بالذكاء الانفعالى.

ويشير خيرى حسين (٢٠١٤) إلى أن الصحة الانفعالية تُعد شرطاً مهماً لعملية الفهم وبالتالي لعملية التعلم الفعّال والنجاح في الحياة بصفة عامة والدراسة بصفة خاصة نظراً لتمتع الفرد بعدة صفات منها: الثقة وحب الاستطلاع والدافعية وضبط الذات والانتماء والقدرة على التواصل والتعاون وخاصة في المرحلة الجامعية، وفى هذا المحتوى أكد كل من دانييل جولمان

(*) الذكاء الانفعالى، الذكاء الوجدانى، الذكاء العاطفى، وذكاء المشاعر مصطلحات مترادفة فى هذه الدراسة، وترى الباحثة أن مصطلح الذكاء الانفعالى هو أدق المصطلحات السابقة، وأكثرها ارتباطاً لأفكار وثقافة المجتمع الذى تدور حوله فكرة المفهوم، ولذا تبنته الباحثة الحالية.

(٢٠٠٠) ومأمون مبيض (٢٠٠٣) على أن الذكاء الانفعالى بمكوناته وعناصره الوظيفية (الوعي بالذات، ضبط الذات، الدافعية، التعاطف، المهارات الاجتماعية) يُعد وسيلة ثالثة لتنمية وتطوير المهارات الفنية والقدرات العقلية المعرفية لتصنيف الخصائص النفسية والاجتماعية التي يتصف بها الأفراد.

وبالرجوع إلى الجذور التاريخية لمفهوم الذكاء الانفعالى بدءا من أفكار كل من سقراط وأفلاطون وروسو وثورنديك وجولمان وتعدد التعريفات التي قصد بها العلماء والباحثين تحديد مفهوم الذكاء الانفعالى منذ بداية العشرينيات وحتى الآن، توصلت الدراسات السابقة في هذا المجال أمثال سوارت (Swart, 1996)، موراى (Murray, 1998)، ستيرنبرج (Sternberg, 1999)، ماير وآخرين (Mayer et al., 1999; 2000)، بار – أون وآخرين (Bar – on et al., 2000)، بليتيرى (Pelletteri, 2002)، مارك وآخرين (Marc et al., 2004)، أسماء عبدالحميد (٢٠٠٧)، ويليامز وآخرين (Williams et al, 2010)، عواطف زمزمى (٢٠١١)، أحمد على (٢٠١٢)، راشد مرزوق ومحمد سيد (٢٠١٣)، صالحة امحديش (٢٠١٤)، عمر جعيجع وهامل منصور (٢٠١٥)، وسليمان صالح (٢٠١٦) إلى أن الذكاء الانفعالى يتمثل في القدرة علي إدراك الفرد لمشاعره وتوظيف هذه المشاعر في اتخاذ القرارات الصائبة في الحياة والقدرة علي التعامل مع الضغوط والتحكم في الدوافع والانفعالات والقدرة إلي إثارة الحماس في النفس والمحافظة على روح الأمل والتفاؤل متى صادف الإنسان فشلاً في تحقيق هدفه والقدرة على التعاطف مع الآخرين ومعرفة ما يدور بداخلهم، وهو بذلك يعد من مجموع المهارات الاجتماعية التي تتمثل في التعامل مع الناس والتعامل مع مشاعر الآخرين من خلال العلاقات الاجتماعية معهم والقدرة على إقناع الآخرين وقيادتهم لتحقيق جوانب الرضا الحياتي. كما أشارت هذه الدراسات إلي أن الذكاء الانفعالى يعد من مجموعة القدرات العقلية التي تعمل علي التوفيق والتناغم والتنظيم والاستدلال والاستبصار بين العقل والوجدان لتحقيق أهداف الفرد في حياته واستقرار علاقاته بالآخرين.

ومن ناحية أخرى، فإن كل منا يتلكأ في بعض الأوقات في حياته وهناك البعض الذي يتلكأ أكثر من الآخرين فالأفراد على اختلاف أجناسهم ومستوياتهم العقلية والاجتماعية والثقافية والعمرية يمارسون سلوك التلكؤ ولكن بدرجات متفاوتة، والبعض يتقبل ذلك باعتباره جزء من شخصيتهم، والبعض الآخر يبحثون عن طرق ووسائل للتغلب على سلوك التلكؤ لديهم (سُليمان عبدالواحد، ٢٠١٦).

ويُعد التلكؤ الأكاديمي* Academic Procrastination أخطر أنواع التلكؤ وأكثرها انتشاراً لدى الكبار بصفة عامة والطلاب في المجال التعليمي بصفة خاصة، حيث يُطلق على تأخير وتأجيل الطلاب لأداء المهام والواجبات الدراسية التلكؤ الأكاديمي (داليا خيرى، ٢٠١٥).

وتشير العديد من الدراسات والبحوث أمثال توكمان وآخرين (Tuckman, 2002)، فاران (Farran, 2004)، حسن علام (٢٠٠٨)، سيد البهاص (٢٠١٠)، شن وجو (Shin & Goh, 2011)، على صالح وزينة صالح (٢٠١٣)، أحمد فضل (٢٠١٤)، فيصل الربيع وآخرين (٢٠١٤)، طارق السلمى (٢٠١٥)، زياد التح (٢٠١٦)، ونجلاء الكلية (٢٠١٧) إلى أن التلكؤ الأكاديمي يعتبر سمة تتوقف علي استعداد الفرد ولها توابع ومترتبات خطيرة على الطلاب الذين يعتادون إرجاء مهامهم الأكاديمية وواجباتهم الدراسية إلى آخر وقت. إضافة إلى أنه سلوك شائع ومشكل ومصدر للاضطرابات لدى الطلاب.

ويتفق كل من بوبولا (Popoola, 2005)، سبادا وآخرين (Spada et al., 2006)، ستيل (Steel, 2007)، كلاسين وآخرين (Klassen et al., 2009)، كناوس (Knaus, 2010)، أوزر وفيراري (Ozer& Ferrari, 2011)، وليد سحلول (٢٠١٤)، لينة الجنادى وإبتسام عامر (٢٠١٥)، ياسمين شبار (٢٠١٥)، وسليمان عبدالواحد (٢٠١٦) على أن التلكؤ الأكاديمي يرتبط بالعوامل المعرفية والوجدانية والسلوكية، وأن الطلبة ممن لديهم نزعة قوية للتلكؤ يحصلون على درجات منخفضة في الامتحانات مقارنة بغير المتلكئين، ويظهرون ضعفاً في إنجازاهم الأكاديمي.

ومما سبق تتضح أن أهمية الذكاء الانفعالى تكمن في أنه يزيد من قدرة الفرد على إدارة انفعالاته مما يؤدي إلى زيادة ثقته بذاته وتحفيزها نحو تحقيق الأهداف وتحسين الأداء وإنجاز المهمات المكلف بها والذي قد يؤدي إلى تقليل نسبة التلكؤ الأكاديمى لديه، وبالرغم من ذلك إلا أننا نجد ندرة في الدراسات التي اهتمت بالجانب الانفعالى وعلاقته بالتلكؤ الأكاديمي لدي المتعلمين وخاصة بالمرحلة الجامعية. ومن هنا استشعرت الباحثة أهمية البحث فى التدخل السيكولوجى لطلاب الجامعة لتنمية ذكائهم الانفعالى من خلال تقديم برنامج إرشادى وقياس أثره فى خفض تلكؤهم الأكاديمى وهذا ما تصبوا إليه الدراسة الحالية.

(*) التلكؤ الأكاديمى، الإرجاء الأكاديمى، التسويف الأكاديمى، والمماطلة الأكاديمية مصطلحات مترادفة فى هذه الدراسة، وترى الباحثة أن مصطلح التلكؤ الأكاديمى هو أدق المصطلحات السابقة، وأكثرها ارتباطاً لأفكار وثقافة المجتمع الذى تدور حوله فكرة المفهوم، ولذا تبنته الباحثة الحالية.

مشكلة الدراسة:

لا شك أن الذكاء الوجداني له أهمية واضحة في مؤسساتنا التربوية والتعليمية وقد اتضحت هذه الأهمية في الأبحاث التربوية القائمة على أبحاث المخ والتي تشير إلى أن الصحة الوجدانية أساسية وهامة للتعلم الفعال، فلعل أهم عنصر من عناصر نجاح المتعلم هو فهمه لكيفية التعلم (سُليمان عبدالواحد، ٢٠١٢).

وقد برهنت الأدبيات السيكولوجية على أن الذكاء الانفعالي مُنبئ جيد للنجاح في المستقبل، حيث يشير كل من بيروكال وروبز (Berrocal & Ruiz, 2008)، ووليامز وآخرين (Williams et al., 2010)، سُليمان عبدالواحد (٢٠١٠)، سُليمان عبدالواحد (٢٠١٢)، فاطمة المالكي (٢٠١٣)، سليمان محمد وسُليمان عبدالواحد (٢٠١٥) إلى أن الذكاء الوجداني يسهم بشكل أساسي في تحسين الأداء الأكاديمي وتحسين العلاقات الشخصية مع الآخرين وتحقيق السعادة للفرد والحد من السلوك المزعج والسلوك العدواني، كما أنه يساعد الفرد على التواصل مع الآخرين والتوافق مع بيئته بالإضافة إلى وجود علاقة إيجابية بين الجانب الانفعالي والمعرفي.

ويشير بعض الباحثين أمثال دينيز وآخرين (Deniz et al., 2009)، هيوارد (Heward, 2010)، كاو (Chow, 2011)، جوروشيت (Goroshit, 2012)، موسافي وآخرين (Mosavi et al., 2013)، وأسامة الزينات (٢٠١٥)، وهيفاء المطيري (٢٠١٦) إلى وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والتلكؤ الأكاديمي.

كما توصلت دراستي موسافي وآخرين (Mosavi et al., 2013)، نصر صبري وهانم سالم (٢٠١٥)، وهيفاء المطيري (٢٠١٦) إلى إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال الذكاء الانفعالي لدى المتعلمين. من ثم فيجب الاهتمام بالذكاء الانفعالي على مستوى المؤسسات التربوية والتعليمية لإسهامه في التنبؤ بالنجاحات الاجتماعية والأكاديمية وبخاصة التحصيل الأكاديمي أكثر من الوسائل التقليدية مثل: (المعدل التراكمي، أو معامل الذكاء ودرجات الاختبارات المعيارية المقننة الأخرى).

ويذكر كاو (Chow, 2011) أن الطلاب منخفضي الذكاء الانفعالي هم أكثر عرضة للتلكؤ الأكاديمي.

ويرتبط التلكؤ الأكاديمي بالعديد من المتغيرات ويؤثر ويتأثر بها سواء كانت شخصية أو معرفية أو انفعالية، ويعتبر الذكاء الانفعالي من المتغيرات المرتبطة بالتلكؤ الأكاديمي، كما يمكن خفض حدة التلكؤ الأكاديمي لدي الفرد من خلال ذكاءه الانفعالي (Mosavi et al., 2013).

ومن هنا ترى الباحثة الحالية ضرورة التدخل السيكولوجي لتنمية الذكاء الانفعالى لدى عينة من طلاب الجامعة، وذلك من خلال التدريب على برنامج إرشادي قائم على أبعاد الذكاء الانفعالى "وباستخدام أسلوب الإرشاد الجمعي" وقياس أثره فى خفض حدة التلكؤ الأكاديمى لديهم، ومن ثم تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن السؤالين الرئيسين التاليين:

١- هل يمكن تنمية الذكاء الانفعالى لدى طلاب الجامعة من خلال برنامج إرشادى؟.

٢- هل تؤدى تنمية الذكاء الانفعالى إلى خفض حدة التلكؤ الأكاديمى لدى طلاب الجامعة؟.

ويتفرع من السؤالين الرئيسين السابقين الأسئلة الفرعية التالية:

أ. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياسي الذكاء الانفعالى، والتلكؤ الأكاديمى لصالح القياس البعدي؟.

ب. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياسي الذكاء الانفعالى، والتلكؤ الأكاديمى لصالح أفراد المجموعة التجريبية؟.

ج. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى (بعد مرور شهر ونصف تقريباً من إجراء القياس البعدي) على مقياسي الذكاء الانفعالى، والتلكؤ الأكاديمى؟.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- تنمية الذكاء الانفعالى لدى طلاب الجامعة.

٢- التعرف علي أثر تنمية الذكاء الانفعالى فى خفض حدة التلكؤ الأكاديمى لدى طلاب الجامعة.

٣- التعرف على مدى استمرارية أثر البرنامج الارشادى فى تنمية الذكاء الانفعالى وخفض حدة التلكؤ الأكاديمى لدى طلاب الجامعة بعد انتهاء الجلسات الارشادية، وأثناء فترة المتابعة.

أهمية الدراسة:

إن هذه الدراسة بمتغيراتها وخصائص عينتها وأهدافها يمكن أن تكتسب أهمية ملموسة على المستوين النظري والتطبيقي، وفى ضوء ذلك تتضح أهمية الدراسة الحالية والتي تتمثل فيما

يلي:

١- أهمية المرحلة العمرية التي تتعرض لها الدراسة، هي مرحلة المراهقة المتأخرة وتحديداً (المرحلة الجامعية)، والتي تمثل في حد ذاتها مرحلة التخطيط والإعداد للمستقبل ومواجهة أحداث الحياة الضاغطة وكيفية التغلب على المشكلات مما يتطلب من الفرد قدرة على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مما يشعره بالتوافق النفسى والاجتماعى.

٢- تنبثق أهمية الدراسة الحالية من حاجة طلاب الجامعة إلي الإرشاد النفسي فهم كبشر لهم متطلبات كثيرة ومتداخلة ومن ثم فهم بحاجة ماسة للإرشاد في جميع شئون حياتهم.

٣- إن تمتع الفرد بالذكاء الانفعالى يُعد مظهراً من مظاهر جودة الحياة النفسية التي يشعر الفرد من خلالها بالسعادة مع نفسه ومع الآخرين، فالحرص على توفير جو مشبع بالكفاءة الانفعالية يحقق مكاسب عظيمة للفرد والمجتمع.

٤- ندرة الدراسات العربية – فى حدود إطلاع الباحثة – التي اهتمت بتنمية الذكاء الانفعالى لدى طلاب الجامعة وقياس أثر ذلك فى خفض حدة التلكؤ الأكاديمى لديهم. لذلك يصبح هذا الموضوع من الموضوعات التي تنال الاهتمام بالبحث والدراسة.

مصطلحات الدراسة:

١- الذكاء الانفعالى Emotional Intelligence:

يُعرف الذكاء الانفعالى بأنه "قدرة الفرد على التفهم الوجداني لمشاعر الآخرين، والتواصل معهم من خلال الإدراك العميق لانفعالاتهم للدخول معهم في علاقات اجتماعية إيجابية، وإدارة الانفعالات بشكل جيد بحيث يمكن للفرد استدعاء الانفعالات الإيجابية بسهولة ويسر، ومقاومة الانفعالات السلبية في المواقف الحياتية الضاغطة" (سُليمان عبدالواحد، ٢٠١٢).

ويُعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه "مجموع الدرجات التي يحصل عليها المتعلم على مقياس الذكاء الانفعالى المُعد لهذه الدراسة".

٢- التلكؤ الأكاديمي Academic Procrastination:

يُقصد به تأجيل المتعلم البدء في المهام الدراسية المطلوبة وتأخره في إتمامها إلى اللحظات الأخيرة مع شعوره بالضيق وعدم الإرتياح لتأخيره في اتمامها (سُليمان عبدالواحد، ٢٠١٦).

ويُعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه "جملة الدرجات التي يحصل عليها المتعلم فى الأداء على مقياس التلكؤ الأكاديمي المُعد لهذه الدراسة".

٣- طلاب الجامعة Students University:

يقصد بهم فى الدراسة الحالية هم الطلاب والطالبات الذين يدرسون بالمرحلة الجامعية بالفرقة الثالثة بالمعهد العالى لتكنولوجيا البصريات بالقاهرة.

فروض الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها، وما أسفرت عنه الدراسات السابقة من نتائج يمكن طرح فروض للدراسة الحالية على النحو التالى:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياسي الذكاء الانفعالى، والتلكؤ الأكاديمى لصالح القياس البعدي.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياسي الذكاء الانفعالى، والتلكؤ الأكاديمى لصالح أفراد المجموعة التجريبية.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى (بعد مرور شهر ونصف تقريباً من إجراء القياس البعدي) على مقياسي الذكاء الانفعالى، والتلكؤ الأكاديمى.

الطريقة والإجراءات:

أ- منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الراهنة على المنهج شبه التجريبي Quasi-Experimental، وذلك بالاعتماد على التصميم الذي يقوم على استخدام مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة في إطار القياس القبلي والبعدي لأداء المجموعتين قبل وبعد التدخل السيكولوجي (على ماهر خطاب، ٢٠٠٢) باعتبارها تجربة هدفها التحقق من فعالية برنامج إرشادي "كمتغير مستقل" لتنمية الذكاء الانفعالى وخفض حدة التلكؤ الأكاديمى "كمتغيرين تابعين" لدى طلاب الجامعة، إذ يناسب ذلك المنهج طبيعة تلك الدراسة.

ب- عينة الدراسة:

١- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الإستطلاعية من (٥٠) طالباً وطالبة بالفرقة الثالثة بالمعهد العالى لتكنولوجيا البصريات، بمتوسط عمر زمنى قدره (٢٠.٨٥) سنة وانحراف معياري (١.٩٦) سنة. ولك بغرض التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

٢- عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٧٠) طالبا وطالبة بالفرقة الثالثة بالمعهد العالى لتكنولوجيا البصريات، بمتوسط عمر زمنى قدره (٢٠.٤٥) سنة وانحراف معياري (١.١٤) سنة.

تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة قوام كل منهما (٣٥) طالباً وطالبة. ويوضح الجدول التالي تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي على متغيرات الدراسة.

جدول (١) الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيري الذكاء الانفعالى، والتلكؤ الأكاديمى لعينة الدراسة الأساسية

المتغير	المجموعة	ن	م	ع	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العمر الزمنى	التجريبية	٣٥	١٩.٣١	٠.٤٧	٦٨	١.٢٢٣-	غير دالة
	الضابطة	٣٥	١٩.٤٥	٠.٥٠			
الذكاء	التجريبية	٣٥	١٩.٢٨	٦.١٠	٦٨	٠.٩٥٨-	غير دالة
	الضابطة	٣٥	٢٠.٦٠	٥.٣٤			
المستوى الاجتماعى الاقتصادى	التجريبية	٣٥	٢١.٥١	٦.٣٥	٦٨	٠.٠١٩-	غير دالة
	الضابطة	٣٥	٢١.٥٤	٦.٢٣			
الذكاء الانفعالى	التجريبية	٣٥	٦٤.٨٠	١١.١٩	٦٨	٠.٠٥٥	غير دالة
	الضابطة	٣٥	٦٤.٦٥	١٠.٦٠			
التلكؤ الأكاديمى	التجريبية	٣٥	٦١.٠٢	١٤.٩٠	٦٨	٠.١٧٧-	غير دالة
	الضابطة	٣٥	٦١.٦٥	١٤.٨٢			

- قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (٠.٠١) = ٢.٧٥٠، وعند مستوى (٠.٠٥) = ٢.٠٤٢ لدلالة الطرفين.

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات: العمر الزمنى، والذكاء، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى، والذكاء الانفعالى، والتلكؤ الأكاديمى حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستويي (٠.٠١، ٠.٠٥)، مما يعني تكافؤ مجموعتى الدراسة الأساسية.

ج- أدوات الدراسة:

١- اختبار كاتل للذكاء (المقياس الثالث):

أعد هذا المقياس (كاتل وكاتل، ١٩٥٩) وأعده للبيئة المصرية فؤاد أبو حطب وآخرين (٢٠٠٥)، وهو من مقاييس الذكاء المتحررة من أثر الثقافة، وله ثلاثة مستويات (المقياس الأول، المقياس الثاني، المقياس الثالث) ويُستخدم في الدراسة الحالية المقياس الثالث والتي تصلح للتطبيق على المرحلة الجامعية.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

- **صدق الاختبار:**

قام معدو الاختبار بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية والتحصيل الدراسي العام على عينة قوامها (١١١) تلميذاً وتلميذة بالمرحلة الإعدادية، وبلغ معامل الارتباط (٠.٦٦).

وفي الدراسة الحالية تم حساب صدق الاختبار بطريقة صدق المحك حيث تم تطبيق اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح (١٩٧٨) على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية والتي سبق أن طبق عليها اختبار كاتل للذكاء (المقياس الثالث)، وتم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات التلاميذ الكلية على المقياسين فكان مساوياً (٠.٨٢) وهو معامل ارتباط مرتفع مما يدل على صدق الاختبار.

- **ثبات الاختبار:**

قام معدو الاختبار بحساب ثباته بطريقتين هما:

(أ) الصور المتكافئة: طُبق المقياس الثانى بصورتيه (أ، ب) على عينة قومها (١٠٠) من تلاميذ المراحل الإعدادية والثانوية والجامعية، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٧٩٧).

(ب) التجزئة النصفية: طُبق الاختبار على عينة قومها (٥٠) من تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بعد تصحيحه من أثر التجزئة (٠.٨٤).

وفي الدراسة الحالية بحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية حيث تم تطبيق الاختبار على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بعد تصحيحه من أثر التجزئة (٠.٩٠) وهو معامل ثبات مُرضى وتعتبر هذه القيم مناسبة للاختبار، مما يجعله صالحاً للاستخدام في الدراسة الحالية.

٢- مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة. إعداد/ عبدالعزيز الشخص (٢٠١٣)

تم حساب المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة من خلال معادلة تنبؤية تتضمن خمسة مؤشرات هى: مستوى التعليم للجنسين، ومستوى المهنة أو الوظيفة للجنسين، ومتوسط دخل الفرد فى الشهر.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم حساب صدق وثبات المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية. حيث تم التحقق من صدق التكوين الفرضي (الصدق البنائي) للمقياس من خلال إيجاد قيمة تجانس الاختبار Test Homogeneity (على ماهر خطاب، ٢٠٠٨)، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وتم التوصل إلى المعاملات التالية (٠.٨٠، ٠.٧٥، ٠.٩٠، ٠.٧٢، ٠.٨٥) بالترتيب وكلها قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١.

وللتحقق من معامل ثبات المقياس فقد تم حسابه بطريقة التجزئة النصفية حيث تم تقسيم

المقياس إلى نصفين، اشتمل النصف الأول على المفردات ذات الأرقام الفردية، واشتمل النصف الثانى على المفردات ذات الأرقام الزوجية، ثم استُخدمت درجات النصفين فى حساب معامل الارتباط بينهما (معامل الثبات النصفى) حيث بلغت قيمته (٠.٧١)، وتلى ذلك استخدام معادلة سبرمان – براون لحساب معامل الثبات الذى بلغ (٠.٨٣).

كما استُخدمت طريقة ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس فكانت قيمة الثبات (٠.٨٠)، وتعتبر هذه القيم مناسبة للمقياس، مما يجعله صالحاً للاستخدام في الدراسة الحالية.

٣- مقياس الذكاء الانفعالى لطلاب الجامعة: إعداد/ الباحثة

يهدف المقياس الحالي إلى قياس الذكاء الانفعالى لدى طلاب المرحلة الجامعية. وتم إعداد هذا المقياس بعد مراجعة الأُطر النظرية والدراسات والبحوث التى تناولت الذكاء الانفعالى، وكذا بعد الإطلاع على الاختبارات والمقاييس التى هدفت إلى قياس الذكاء الانفعالى والتى اشتملت على أبعاد ومفردات مرتبطة بالمقياس الحالى منها: جولمان (Goleman, 1995 a, b, 2000)، بار-أون (Bar-On, 2001)، عبد المنعم الدردير (٢٠٠٢)، بيتريدس وآخرين (Petrides et al., 2004)، نجلاء رسلان (٢٠٠٦)، هامارتا وآخرين (Hamarta et al., 2009)، عادل خضر (٢٠١٠)، سامية صابر (٢٠١١)، أحمد على (٢٠١٢)، سامى ملحم ومحمد عباس (٢٠١٢)، سُليمان عبدالواحد (٢٠١٢)، نانسى وآخرين (Nancy et al., 2012)، علاء الدين النجار (٢٠١٣)، نجلاء الكلية (٢٠١٤)، وسليمان محمد وسُليمان عبدالواحد (٢٠١٥)، ولقد انتهت الباحثة إلى تحديد وصياغة خمسة أبعاد هى: (الوعي بالذات، تنظيم الانفعالات وإداراتها، دافعية الذات، التعاطف مع الآخرين، والمهارات الاجتماعية) يشتمل كل بعد على عشر (١٠) مفردات باعتبارها الصورة الأولية لمقياس الذكاء الانفعالى بحيث تكون جاهزة للعرض على السادة المحكمين. وتتراوح الإجابة علي المقياس في ثلاثة مستويات (دائماً – أحياناً – نادراً) والدرجة (٣ – ٢ – ١) وجميعها عبارات موجبة، ثم تجمع درجات المفردات التى تعبر عن الدرجة الإجمالية لها عن درجة الفرد فى الذكاء الانفعالى، وبذلك تتراوح درجات المقياس ما بين (٥٠ – ١٥٠) وتدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من ذكاء الفرد الانفعالى، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى الذكاء الانفعالى للفرد.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

- صدق المقياس:

١- صدق المحكّمين:

بعد أن تم صياغة فقرات المقياس وفحصها في ضوء التعريف الإجرائي للذكاء الانفعالى لدى طلاب الجامعة، تم عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء

هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية (ملحق ١)، وذلك لتحديد مدى صلاحيته لما وضع لقياسه، وتم إجراء بعض التعديلات بناء على توجيهات السادة المحكمين، وأعتبر ذلك مؤشراً لصدق المقياس.

٢- الصدق البنائى (صدق التكوين الفرضي):

تم التحقق من الصدق البنائي من خلال إيجاد تجانس المقياس Test Homogeneity (على ماهر خطاب، ٢٠٠٨)، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مُفردة والدرجة الكلية للمقياس ككل، وحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل، وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية والجدولين التاليين يوضحا ذلك.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس ككل

رقم المفردة	معاملات الارتباط	رقم المفردة	معاملات الارتباط	رقم المفردة	معاملات الارتباط	رقم المفردة	معاملات الارتباط	رقم المفردة	معاملات الارتباط
١	٠.٥٢٤	١١	٠.٣٨٠	٢١	٠.٢٩٠	٣١	٠.٣٩٩	٤١	٠.٧١٢
٢	٠.٦٧٣	١٢	٠.٥١١	٢٢	٠.٣٤١	٣٢	٠.٢٣٦	٤٢	٠.٧٣٢
٣	٠.٧٠٠	١٣	٠.٢٩٧	٢٣	٠.٣٧٢	٣٣	٠.٣٤٧	٤٣	٠.٤٨٥
٤	٠.٥٩٢	١٤	٠.٣٤٠	٢٤	٠.٤١١	٣٤	٠.٣٤١	٤٤	٠.٤١٩
٥	٠.٤٨٢	١٥	٠.٤١٩	٢٥	٠.٥٧٤	٣٥	٠.٤٦٦	٤٥	٠.٥٣٢
٦	٠.٦٣٣	١٦	٠.٤٢٥	٢٦	٠.٤٧٥	٣٦	٠.٧٨٤	٤٦	٠.٣٨٦
٧	٠.٥٩٣	١٧	٠.٤١٥	٢٧	٠.٣٣٤	٣٧	٠.٣١٦	٤٧	٠.٥٣٢
٨	٠.٥٥٨	١٨	٠.٤٨٨	٢٨	٠.٥٩٨	٣٨	٠.٦٢٢	٤٨	٠.٦٢٧
٩	٠.٦٦٥	١٩	٠.٣١١	٢٩	٠.٥٦٣	٣٩	٠.٦٩١	٤٩	٠.٥٥٢
١٠	٠.٥٨٦	٢٠	٠.٥٢٢	٣٠	٠.٤٩٨	٤٠	٠.٤٤٣	٥٠	٠.٤٢٤

* هذه القيم دالة عند مستوى (٠.٠١)

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل

رقم البعد	أبعاد المقياس	معاملات الارتباط
١	الوعي بالذات	٠.٧٥
٢	تنظيم الانفعالات وإدارتها	٠.٧٨
٣	دافعية الذات	٠.٧٣
٤	التعاطف مع الآخرين	٠.٨٩
٥	المهارات الاجتماعية	٠.٨٠

* هذه القيم دالة عند مستوى (٠.٠١)

مما سبق يتضح من الجدولين (٢)، (٣) أن قيم معاملات الارتباط (بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس ككل، وكذلك بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلى لمقياس الذكاء الانفعالى.

٣- الصدق التلازمي (صدق المحك):

تم حساب صدق المحك للمقياس الحالي من خلال حساب معامل الارتباط بين مقياس الذكاء الوجداني لخالد عثمان (٢٠١٦) ومقياس الذكاء الانفعالي الحالي، اللذان طبقا على أفراد العينة الاستطلاعية، وقد بلغت معاملات الارتباط بينهما (٠,٨٤) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة (٠,٠١). وبالتالي يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق يجعله صالحاً للاستخدام في الدراسة الحالية.

- ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وذلك على أفراد عينة الخصائص السيكومترية، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٧) وهى دالة عند (٠.٠١).

ويتضح من الإجراءات السابقة أن المقياس بصورته النهائية (ملحق ٢) يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات ويمكن الاعتماد عليه في قياس الذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة الحالية من طلاب الجامعة.

٦- مقياس التلكؤ الأكاديمى لطلاب الجامعة: إعداد/ الباحثة

أعدت الباحثة الحالية مقياس التلكؤ الأكاديمى بعد الإطلاع على الأُطر النظرية والدراسات والبحوث التي تناولت مجال التلكؤ الأكاديمى وكذا معظم الاختبارات والمقاييس العربية والأجنبية والتي هدفت لقياس التلكؤ الأكاديمى ومنها: سولومون وروثبلوم (Solomon & Rothblum, 1984)، توكمان (Tuckman, 1991)، عبدالرحمن مصيلحى ونادية الحسينى (٢٠٠٤)، السيد سكران (٢٠١٠)، سوسن شلبى (٢٠١١)، معاوية أبو غزال (٢٠١٢)، يسيل (Yesil, 2012)، محمد أبوازريق وعبدالكريم جرادات (٢٠١٣)، جرانيسكيل (Grunschel et al., 2013)، تامر إبراهيم (٢٠١٤)، إبراهيم العُثمان وإبراهيم الغُنيمي (٢٠١٤)، ناجى النواب وإياد محمد (٢٠١٤)، أحمد فضل (٢٠١٤)، محمد أبوراسين (٢٠١٥)، محسوب الضوي (٢٠١٦)، سُليمان عبدالواحد (٢٠١٦)، وأخيراً نجلاء الكلية (٢٠١٧). ويتكون مقياس التلكؤ الأكاديمى الحالى من (٤٠) مفردة وأمام كل مفردة ثلاث استجابات هي: (دائماً، أحياناً، ونادراً). وتقدر بإعطاء الدرجات (٣، ٢، ١) المقابلة للاستجابات السابقة على الترتيب، والدرجة الكلية للمقياس تشير إلى مستوى التلكؤ الأكاديمى.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

في سبيل التحقق من صلاحية المقياس قبل التطبيق على العينة الأساسية قامت الباحثة بالتحقق من صدق وثبات مقياس التلكؤ الأكاديمى، وذلك على النحو التالي:

- صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الأساليب التالية:

١- صدق المحكّمين: بعد أن تم صياغة فقرات المقياس في ضوء التعريف الإجرائي للتلكؤ الأكاديمى، تم عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي بكليات التربية بالجامعات المصرية (ملحق ١)، وذلك لإبداء آرائهم والحكم على مدى صدق مضمون العبارات ومدى فعالية ما وضعت لقياسه، وتم تعديل بعض العبارات وحذف البعض الآخر في ضوء توجيهات السادة المحكمين ليصبح بذلك عدد عبارات المقياس (٤٠) مفردة كما هو في صورته النهائية (ملحق ٣).

٢- الصدق البنائي (صدق التكوين الفرضي):

تم التحقق من الصدق البنائي من خلال إيجاد تجانس المقياس Test Homogeneity (على ماهر خطاب، ٢٠٠٨)، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس ككل، وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس ككل

رقم المفردة	معاملات الارتباط	رقم المفردة	معاملات الارتباط	رقم المفردة	معاملات الارتباط	رقم المفردة	معاملات الارتباط
١	٠.٧٤٨	١١	٠.٦٤٨	٢١	٠.٥٧٧	٣١	٠.٥٠٨
٢	٠.٤٩٩	١٢	٠.٦٨١	٢٢	٠.٦٢١	٣٢	٠.٥٩٩
٣	٠.٦٨١	١٣	٠.٦٨٠	٢٣	٠.٥٥١	٣٣	٠.٨٦٢
٤	٠.٦١١	١٤	٠.٥٧٩	٢٤	٠.٤٧٨	٣٤	٠.٦١١
٥	٠.٦٤٢	١٥	٠.٦٦٣	٢٥	٠.٤٩٥	٣٥	٠.٦٥٢
٦	٠.٦٤٧	١٦	٠.٦٢٨	٢٦	٠.٦٧٦	٣٦	٠.٦٣٢
٧	٠.٦٩١	١٧	٠.٦٤٥	٢٧	٠.٧٦٨	٣٧	٠.٥٨٧
٨	٠.٥٦٨	١٨	٠.٥٧٩	٢٨	٠.٧٨٩	٣٨	٠.٦٦٠
٩	٠.٦٥٣	١٩	٠.٤٨٧	٢٩	٠.٦١١	٣٩	٠.٧٥٩
١٠	٠.٦٦٠	٢٠	٠.٥٧٧	٣٠	٠.٦٥٢	٤٠	٠.٥٩٦

* هذه القيم دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (٤) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس ككل تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٤٧٨ - ٠.٨٦٢)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على الاتساق الداخلى لمقياس التلكؤ الأكاديمى وبالتالي يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق يجعله صالحاً للاستخدام في الدراسة الحالية.

٣- الصدق التلازمي (صدق المحك):

تم حساب صدق المحك للمقياس الحالي من خلال حساب معامل الارتباط بين مقياس

التلكؤ الأكاديمى لدى طلاب الجامعة لسليمان عبدالواحد (٢٠١٦) ومقياس التلكؤ الأكاديمى الحالي، اللذان طبقا على أفراد العينة الاستطلاعية، وقد بلغت معاملات الارتباط بينهما (٠,٨٠) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة (٠,٠١). وبالتالي يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق يجعله صالحاً للاستخدام في الدراسة الحالية.

- ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وذلك بالتطبيق على أفراد العينة الاستطلاعية، حيث كانت القيمة المتحصل عليها (٠.٨٩) وتعتبر هذه القيم مناسبة للمقياس.

ومن الإجراءات السابقة تأكد للباحثة صدق وثبات مقياس التلكؤ الأكاديمى بصورته النهائية (ملحق ٣) وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية لقياس التلكؤ الأكاديمى.

٧ – برنامج إرشادى لتنمية الذكاء الانفعالى لدى طلاب الجامعة إعداد/ الباحثة.

أهداف البرنامج:

أولاً: الهدف العام:

تنمية الذكاء الانفعالي لدى عينة من طلاب الجامعة.

ثانياً: الأهداف الإجرائية للبرنامج:

١- تنمية المهارات الانفعالية لدى عينة من طلاب الجامعة، وذلك من خلال التفاعل الإيجابى بين المشاركين، وإدراكهم لمدى أهمية المشاعر والانفعالات، وذلك من خلال ممارسة المشاركين لمهارات الذكاء الانفعالي المتعلمة فى مختلف المواقف الحياتية.

٢- أن يتعرف الطالب على المشاعر السارة والمشاعر غير السارة.

٣- أن ينظم الطالب المشاعر السلبية والمزعجة والسيطرة عليها كالغضب والاندفاع.

٤- أن يستخدم الطالب المشاعر المناسبة التى تساعد الفرد على حل مشكلة عقلية.

٥- أن يستخدم الطالب الحالات الانفعالية فى تيسير حل المشكلات والابداع.

٦- أن يكتسب الطالب قدراً من الثقة الانفعالية كأحد مصادر التحفيز الذاتى.

٧- أن يكتسب الطالب تنمية الوعى بالذات، إدارة الانفعالات.

٨- أن يكتسب الطالب تنمية التعاطف الوجدانى، تنمية الدافعية الذاتية.

خطوات إعداد البرنامج:

لإعداد البرنامج قام الباحث بالآتي:

١-الاطلاع على العديد من البحوث والدراسات التى اهتمت بتنمية الذكاء الانفعالى، مثل دراسات

جرينبرج وكوشيه (Greenberg & Kocha, 1996)، هنلي ولونج (Henley & Long, 1998)، إسماعيل بدر (٢٠٠٢)، بيلامي وآخرين (Bellamy et al., 2005)، بيتلو (Betlow, 2005)، أسماء عبدالحميد (٢٠٠٧)، ألتاش وأوميروجلو (Ulutas & Omeroglu, 2007)، سامية الشختور (٢٠٠٨)، أحمد جنيدى (٢٠٠٩)، إيمان شعراوى (٢٠٠٩)، يلماز (Yilmaz, 2009)، نجاح عبدالشهيد (٢٠١٠)، أحمد بديوى (٢٠١١)، ماهر سكران (٢٠١١)، هادى النعيمى (٢٠١١)، أسامة سالمان (٢٠١٢)، أسماء النقيب وآخرين (٢٠١٢)، حمدى شعبان (٢٠١٢)، سالمة أبوغزالة وآخرين (٢٠١٢)، منيرة المرعب (٢٠١٢)، هدى شعبان ومحمد حماد (٢٠١٢)، إيمان شرف ونعمة محمد (٢٠١٣)، جيهان محمد ومنال الخولى (٢٠١٣)، حسام هيبة وآخرين (٢٠١٣)، رجاء عبدالجليل (٢٠١٣)، شيماء أبوغزالة وآخرين (٢٠١٣)، فراس طنوس (٢٠١٤)، محمد ضاهر وآخرين (٢٠١٤)، نشوة فرج وآخرين (٢٠١٤)، العربي زيد وأمير سعود (٢٠١٥)، رأفت خطاب (٢٠١٥)، سليمان محمد وسليمان عبدالواحد (٢٠١٥)، على فرج وهويدا نور الدين (٢٠١٥).

٢-صياغة محتوى الجلسات والتعليمات والتحقق من كفاءة البرنامج من خلال عرضه على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين فى علم النفس التربوى والصحة النفسية (ملحق ١)، وتم أخذ المقترحات التى قدمها السادة المحكمين حول هذا البرنامج وصلاحيته وعدلت بناء على ذلك.

وصف البرنامج:

يحتوى هذا البرنامج الارشادى على عدداً من التدريبات (عشر ١٠ جلسات تدريبية)، وأنشطة المناسبة للفئة العمرية من (١٩ – ٢٠) سنة، لطلاب المرحلة الجامعية؛ حيث تضمن البرنامج مجموعة من القصص والمواقف المصورة من واقع خبرات الطلاب الحياتية؛ ويتم مناقشة المشاركين فى كل المواقف؛ ويقوم المشاركين بتقليد؛ ومحاكاة بعض النماذج من الانفعالات وشعورها بالأحاسيس المصاحبة لها؛ وكذلك لعب الأدوار لبعض المواقف؛ بعد التدقيق فى كتالوج المشاعر بما فيه من نماذج انفعالية مختلفة؛ كتابة المشكلات التى يتعرض لها المشاركون؛ العمل على كيفية مواجهة أى مشكلة يتعرض لها المشاركون؛ كذلك إدارة انفعالات المشاركين عن طريق عملية الإسترخاء للتخلص من الغضب والقلق عند الشعور بالخوف، واستغرقت مدة تطبيق البرنامج خمسة (٥) أسابيع، وتراوحت مدة الجلسة الإرشادية الواحدة ما بين (٤٠ – ٥٠) دقيقة بمعدل (٢) جلستان أسبوعياً.

إجراءات تقويم البرنامج:

تم تقويم البرنامج الحالى من خلال التقويم النهائي والذي تم بعد الانتهاء من تطبيقه، حيث طُبق مقياسي الذكاء الانفعالى، والتلكؤ الأكاديمى، ومقارنة النتائج القبلية والبعدية للمشاركين، ومن ثم تحديد أثر التدريب فى تنمية الذكاء الانفعالى، وخفض التلكؤ الأكاديمى.

د- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم التحقق من فروض الدراسة الحالية باستخدام أساليب المعالجة الإحصائية المناسبة لنوع الفروض ونوعية البيانات المستخدمة في الدراسة الحالية والتي تمثلت في:

١- المتوسطات والانحرافات المعيارية.

٢- اختبار "ت" t- Test البارامترى لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مرتبطتين، ولحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.

٣- حجم التأثير Effect Size.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

١- نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياسي الذكاء الانفعالى، والتلكؤ الأكاديمى لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" t- Test البارامترى لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مرتبطتين (على ماهر خطاب، ٢٠٠٩) من خلال الجدول التالي:

جدول (٥) دلالة الفروق بين متوسطى درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي فى الذكاء الانفعالى، والتلكؤ الأكاديمى.

المتغير	التطبيق	ن	م	ع	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الذكاء الانفعالى	القبلى	٣٥	٦٤.٨٠	١١.١٩	٣٤	١٣.٥٣٧-	دالة	٢.٢٨ كبير
	البعدى	٣٥	٨٦.٥٧	١١.٦٧				
التلكؤ الأكاديمى	القبلى	٣٥	٦١.٠٢	١٤.٩٠	٣٤	٧.٢٣٦	دالة	١.٢٢ كبير
	البعدى	٣٥	٤٩.٩٤	٩.٧١				

* قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (٠.٠١) = ٢.٤٥٧، وعند (٠.٠٥) = ١.٦٩٧ لدلالة الطرف الواحد.

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق دالة بين درجات المجموعة التجريبية في كل من

الذكاء الانفعالى، والتلكؤ الأكاديمى في القياسين القبلي والبعدي، حيث إن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائياً عند مستويي (٠.٠١، ٠.٠٥) لصالح القياس البعدي مما يؤكد فعالية البرنامج الإرشادى فى تنمية الذكاء الانفعالى، وخفض حدة التلكؤ الأكاديمى لدى أفراد المجموعة التجريبية من طلاب الجامعة.

كما تم حساب حجم التأثير Effect Size فى حالة استخدام اختبار "ت" (على ماهر خطاب، ٢٠٠٩)؛ حيث جاءت قيمة حجم تأثير البرنامج الإرشادى في تنمية الذكاء الانفعالى، وخفض حدة التلكؤ الأكاديمى (٢.٢٨)، (١.٢٢) على الترتيب، وهما قيمتان تدلا على حجم تأثير كبير مما يدل على تحسن أداء أفراد المجموعة التجريبية الأمر الذى يؤكد على أثر وفعالية البرنامج الإرشادى بما تضمنه من أنشطة وتدريبات في تنمية الذكاء الانفعالى، وخفض حدة التلكؤ الأكاديمى لدى أفراد المجموعة التجريبية من طلاب الجامعة. وبذلك يتحقق الفرض الأول للدراسة.

وتأتى نتائج هذا الفرض متوافقة مع نتائج دراسات كل من هنلي ولونج (Henley & Long, 1998)، بيتلو (Betlow, 2005)، أسماء عبدالحميد (٢٠٠٧)، سامية الشختور (٢٠٠٨)، يلماز (Yilmaz, 2009)، أحمد بديوى (٢٠١١)، هادى النعيمى (٢٠١١)، أسماء النقيب وآخرين (٢٠١٢)، سالمة أبوغزالة وآخرين (٢٠١٢)، هدى شعبان ومحمد حماد (٢٠١٢)، جيهان محمد ومنال الخولى (٢٠١٣)، رجاء عبدالجليل (٢٠١٣)، فراس طنوس (٢٠١٤)، نشوة فرج وآخرين (٢٠١٤)، رأفت خطاب (٢٠١٥)، على فرج وهويدا نور الدين (٢٠١٥) والتى أشارت إلى تنمية الذكاء الانفعالى من خلال برامج تدريبية وإرشادية لدى أفراد عيناتها.

كما تتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسات كل من بوكليس (Buckles, 1997)، بندر (Binder, 2000)، جوانا (Joanna, 2009)، وجابر عبدالحميد وآخرين (٢٠١٤) والتى توصلت إلى خفض حدة التلكؤ الأكاديمى.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض فى إطار ما تضمنه البرنامج من التدريب على الأنشطة العملية التي مارسها أفراد العينة التجريبية كعمل ملصقات وصنع الجرائد ورسم بعض الرسوم التوضيحية واستخدام بعض الألعاب المفيدة لتنمية المهارات الضرورية للذكاء الانفعالي لديهم مثل كتابة القصص، والتقارير، والرسوم الكاريكاتيرية، وذلك يتفق مع ما أشارت إليه كل من تهاني منيب (٢٠٠٦)، هدى شعبان ومحمد حماد (٢٠١٢) والتي أكدت على ضرورة استخدام برامج إرشادية متعددة الأوجه والتركيز على الأنشطة العملية والتدريبات القصيرة في تنمية الذكاء الانفعالي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ويمكن عزو نجاح البرنامج الإرشادى الحالي إلي أن الباحثة إلتزمت ببعض الاعتبارات المهمة ومنها أن البرنامج بالإضافة إلى تضمنه مجموعة من الأنشطة المشوقة فقد تم عرضها من خلال الأسلوب الجماعي والذي تميز فيه المشاركون بالحماس والمنافسة حيث كانت عينة الدراسة متقاربة في الخصائص وقد تم استخدام المعززات المناسبة لهم مع أهمية وجود تغذية راجعة لما

يصدر عنهم من سلوكيات.

ومما يعزز فاعلية البرنامج الإرشادى الحالى أنه قد تم تطبيقه في مناخ مريح ومتعاون شعر فيه المشاركون بالراحة والحرية والتأكيد على روح الدعابة، كما استطاعوا خلال جلسات البرنامج التعبير عن أفكارهم دون خوف أو تقيد مما ساعدهم علي إتباع التعليمات والالتزام بالحضور لجميع الجلسات بانتظام والاهتمام بأداء الواجبات المنزلية المطلوبة داخل كل جلسة من جلسات البرنامج.

كما يمكن إرجاع نجاح البرنامج الحالى أيضاً إلي التركيز فيه على مجموعة من مهارات التواصل الاجتماعي والتي تعد ضرورية في تنمية الذكاء الانفعالي وخاصة لبقية المكونات الأخرى له وهى مهارات التوكيدية والمرونة وحل المشكلة كما تم تدريب أفراد العينة التجريبية علي كيفية مواجهة الصراعات المختلفة التي تواجههم في المنزل وفي الجامعة ومحاولة حلها بعد ذلك الأمر الذى أدى إلى خفض حدة التلكؤ الأكاديمى لديهم.

ويمكن عزو نجاح البرنامج الحالى في خفض حدة التلكؤ الأكاديمى لدى المشاركين إلى العلاقة بين بين الذكاء الانفعالى والتلكؤ الأكاديمى والتى أشارت إليها دراسات كل من دينيز وآخرين (Deniz et al., 2009)، هيوارد (Heward, 2010)، كاو (Chow, 2011)، جوروشيت (Goroshit, 2012)، موسافى وآخرين (Mosavi et al., 2013)، وأسامة الزينات (٢٠١٥)، وهيفاء المطيرى (٢٠١٦).

كما تعد فاعلية وتميز الإرشاد المعرفي السلوكي دون غيره من أنواع الإرشاد الأخرى من العوامل الهامة في تحقيق فعالية البرنامج الحالى، وهذا يتفق مع ما أشار إليه كل من ناصر المحارب (٢٠٠٠)، جليكمان (Glickman, 2009)، وهدى شعبان وممد حماد (٢٠١٢) أن الإرشاد المعرفي السلوكي يتميز عن غيره من أنواع الإرشاد الأخرى، ويرجع ذلك إلى أن الإرشاد المعرفي السلوكي يحدث تغييرات في البناء المعرفي للمسترشد. وعادة ما تكون عدد جلسات الإرشاد المعرفي السلوكي قصيرة الأجل حيث تركز على تعليم الأفراد مهام أو مهارات معينة. إضافة إلى أن الإرشاد المعرفي السلوكي من النماذج البسيطة والواضحة التي تستخدم في مجال الصحة النفسية بشكل عام وفى مجال التدريب على تعلم المهارات الداخلية مثل (الأفكار، المشاعر، الخبرات ، الاندفاع، ومهارات التعامل مع الحياة الخارجية مثل (التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين، التعامل مع التحديات البيئية)، مهارات العناية الذاتية، مهارات حل المشكلات ويعتبر المدخل المعرفي السلوكي مهم جداً في التدريب على المهارات النفس اجتماعية. حيث أدى هذا إلى تنمية الذكاء الانفعالى الأمر الذى أدى بدوره إلى خفض حدة التلكؤ الأكاديمى وهذا ما أوضحته نتائج القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلى لأفراد المجموعة التجريبية.

٢- نتائج الفرض الثانى:

ينص الفرض الثانى على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياسي الذكاء الانفعالى، والتلكؤ الأكاديمى لصالح أفراد المجموعة التجريبية".

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" t- Test البارامترى لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين (على ماهر خطاب، ٢٠٠٩) من خلال الجدول التالي:

جدول (٦) دلالة الفروق بين متوسطى درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى فى الذكاء الانفعالى، والتلكؤ الأكاديمى.

المتغير	المجموعة	ن	م	ع	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الذكاء الانفعالى	التجريبية	٣٥	٨٦.١٤	١٢.٥٤	٦٨	٧.٧٣٩	دالة	١.٨٢ كبير
	الضابطة	٣٥	٦٤.٧٧	١٠.٤٧				
التلكؤ الأكاديمى	التجريبية	٣٥	٥٠.١١	٩.٧٤	٦٨	٣.٨١٦-	دالة	٠.٩٠ كبير
	الضابطة	٣٥	٦١.٥١	١٤.٧٤				

• قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (٠.٠١) = ٢.٣٩٠، وعند (٠.٠٥) = ١.٦٧١ لدلالة الطرف الواحد.

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق دالة بين درجات أفراد المجموعة التجريبية، ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي فى الذكاء الانفعالى، والتلكؤ الأكاديمى لصالح أفراد المجموعة التجريبية، حيث إن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائياً عند مستويي (٠.٠١، ٠.٠٥) مما يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادى فى تنمية الذكاء الانفعالى، وخفض حدة التلكؤ الأكاديمى لدى أفراد المجموعة التجريبية وجعلهم في حالة أفضل مما كانوا عليه قبل التدريب على البرنامج، ولم يحدث ذلك مع أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج الإرشادى.

كما تم حساب حجم التأثير Effect Size فى حالة استخدام اختبار "ت" (على ماهر خطاب، ٢٠٠٩)؛ حيث جاءت قيمة حجم تأثير البرنامج الإرشادى في تنمية الذكاء الانفعالى، وخفض حدة التلكؤ الأكاديمى (١.٨٢)، (٠.٩٠) على الترتيب، وهما قيمتان تدلا على حجم تأثير كبير مما يشير إلى تحسن أداء أفراد المجموعة التجريبية الأمر الذى يؤكد على أثر وفعالية البرنامج الإرشادى بما تضمنه من أنشطة وتدريبات لدى أفراد مجموعة الدراسة التجريبية. وبذلك تحقق الفرض الثانى للدراسة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التى توصلت إلى فاعلية برامج تنمية الذكاء الانفعالي لدى الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة وذلك كما في دراسات كل من جرينبرج وكوشيه (Greenberg & Kocha, 1996)، إسماعيل بدر (٢٠٠٢)، بيلامى وآخرين (Bellamy et al., 2005)، ألتاس وأوميروجلو (Ulutas & Omeroglu, 2007)، أحمد جنيدى

(٢٠٠٩)، نجاح عبدالشهيد (٢٠١٠)، ماهر سكران (٢٠١١)، أسامة سالمان (٢٠١٢)، حمدى شعبان (٢٠١٢)، منيرة المرعب (٢٠١٢)، إيمان شرف ونعمة محمد (٢٠١٣)، حسام هيبة وآخرين (٢٠١٣)، شيماء أبوغزالة وآخرين (٢٠١٣)، محمد ضاهر وآخرين (٢٠١٤)، العربى زيد وأمير سعود (٢٠١٥)، سُليمان محمد وسُليمان عبدالواحد (٢٠١٥).

كما تتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسات كل من كارول (Carol, 1992)، مايهو (Mayhew, 1998)، سكوبرت واسيوارت (Schubert & Stewart, 2000)، ووندى وساسكيا (Windy & Saskia, 2010) والتى توصلت إلى خفض حدة التلكؤ الأكاديمى

وبما أن الباحثة قد قامت بضبط معظم المتغيرات وهى: العمر الزمنى، الذكاء، المستوى الاجتماعي الاقتصادي، والتي يمكن أن تؤثر في الذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعة – عينة الدراسة الحالية – فانه يمكن القول بان أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادى كان لديهم نقص في الذكاء الانفعالي مثل أفراد المجموعة الضابطة، ولذلك يمكن إرجاع المستوى المرتفع في الذكاء الانفعالي لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدى إلى فاعلية البرنامج الإرشادى القائم على أبعاد الذكاء الانفعالى الأمر الذى أدى بدوه إلى خفض حدة التلكؤ الأكاديمى لديهم.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض فى إطار تلقى أفراد المجموعة التجريبية دون الضابطة جلسات البرنامج الارشادى لتنمية الذكاء الانفعالي والتي تم تدريبهم فيها علي كيفية تحديد انفعالاتهم والتحدث عنها والتحكم فيها وإدارتها، كما تعلموا تحديد أهدافهم بدقة ومحاولة تحقيقها، والتدريب علي مجموعة من مهارات التواصل الاجتماعي والتعاطف مع الآخرين، والتدريب علي كيفية مواجهة الضغوط وحل الصراعات، وتنمية مهارة تحمل المسئولية عند اتخاذ القرارات مما أدى إلى تحسن فى ذكاءهم الانفعالى وهذا يدلل علي فاعلية البرنامج الارشادى المستخدم في الدراسة الحالية فى تحقيق الغرض الذى وضع من أجله.

كما تعزو الباحثة فعالية البرنامج الإرشادى الحالية في تنمية الذكاء الانفعالي لدى أفراد المجموعة التجريبية إلي تضمنه فنيات ساعدت جميعها في تحقيق مزيد من التفاهم والتواصل بين أفراد المجموعة التجريبية ومنها فنية لعب الدور والتي ساعدت أفراد المجموعة التجريبية علي رؤية أنفسهم كما هي في الواقع كأنهم يروا أنفسهم في المرآة ومن ثم يحكم علي سلوكه في الماضي ويتعلم السلوك الصحيح في الحاضر ،كما يستطيع التعبير بايجابية عن انفعالاته ومشاعره، ومن خلال لعب الدور استخدمت بعض الديناميات التي تزيد من القابلية للتفاعل والتواصل الاجتماعي بين أفراد المجموعة التجريبية وذلك مثل الاستثارة والتشجيع والتوظيف، ومن الفنيات التي استخدمت بنجاح في هذا البرنامج فنية النمذجة والتي ساعدت كذلك أفراد المجموعة التجريبية على رؤية وتعلم السلوك الصحيح في كثير من المواقف، كما استند البرنامج علي المدخل المعرفي السلوكي والذي استطاع تخفيف حدة المشاعر والانفعالات السلبية وأتاح فرصة للتحاور والمناقشة

في جو من الأمن العاطفى حيث إن تنمية الذكاء الانفعالى يتطلب وجود الدافعية الشخصية والتشجيع والدعم المستمر والتغذية الراجعة للطلاب، ولا يمكن فصل عمليات التعلم الانفعالى عن العمليات المعرفية فكلاهما يؤثر في فهم وإدارة المشاعر بطريقة صحيحة وبالتالي التغلب على المشكلات التي تواجههم.

وبتضافر جميع العوامل سابقة الذكر كانت النتيجة هى فعالية البرنامج الارشادى فى تنمية الذكاء الانفعالى لدى أفراد المجموعة التجريبية الامر الذى ادى بدوره إلى خفض حدة تلكؤهم الأكاديمى وعدم حدوث ذلك لأفراد المجموعة الضابطة من طلاب الجامعة. وبذلك يمكن القول بتحقق الفرض الثانى للدراسة الحالية.

٣- نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى (بعد مرور شهر ونصف تقريباً من إجراء القياس البعدي) على مقياسي الذكاء الانفعالى، والتلكؤ الأكاديمى".

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" t- Test البارامترى لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مرتبطتين (على ماهر خطاب، ٢٠٠٩) من خلال الجدول التالي:

جدول (٧) دلالة الفروق بين متوسطى درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى فى الذكاء الانفعالى، والتلكؤ الأكاديمى.

المتغير	التطبيق	ن	م	ع	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الذكاء الانفعالى	البعدى	٣٥	٨٦,٥٧	١١,٦٧	٣٤	٠,٦١٣-	غير دالة
	التتبعى	٣٥	٨٦,٧٤	١١,٥١			
التلكؤ الأكاديمى	البعدى	٣٥	٤٩,٩٤	٩,٧١	٣٤	١,٤٣٥	غير دالة
	التتبعى	٣٥	٤٩,٨٨	٩,٧٥			

* قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٢,٧٥٠، وعند (٠,٠٥) = ٢,٠٤٢ لدلالة الطرفين.

يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق دالة بين درجات المجموعة التجريبية في كل من الذكاء الانفعالى، والتلكؤ الأكاديمى في القياسين البعدي والتتبعى، حيث إن قيمة "ت" المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستويي (٠,٠١، ٠,٠٥) مما يؤكد استمرار فعالية البرنامج الإرشادى فى تنمية الذكاء الانفعالى، وخفض حدة التلكؤ الأكاديمى لدى أفراد المجموعة التجريبية من طلاب الجامعة.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسات كل سحر علام (٢٠٠١)، سلاسكى وكارترايت (Slaski & Cartwright, 2003)، محمد رزق (٢٠٠٣)، خالد المهندى (٢٠٠٦)، كارتير وآخرين (Quarter et al., 2007)، إيمان شعراوى (٢٠٠٩)، يلماز (Yilmaz, 2009)، هادى النعيمى (٢٠١١)، سالمة أبوغزالة وآخرين (٢٠١٢)، شيماء أبوغزالة وآخرين (٢٠١٣)،

محمد ضاهر وآخرين (٢٠١٤)، والعربى زيد وأمير سعود (٢٠١٥) والتي توصلت إلى استمرار فاعلية برامج تنمية الذكاء الانفعالي بعد تطبيق البرنامج بفترة زمنية أفضل من تعلم مهارات أخري.

كما تتفق نتيجة هذا الفرض أيضاً مع نتائج دراسات كل من كارول (Carol, 1992)، بوكليس (Buckles, 1997)، مايهو (Mmayhew, 1998)، بندر (Binder, 2000)، سكوبرت واسيوارت (Schubert & Stewart, 2000)، جوانا (Joanna, 2009)، وندى وساسكيا (Windy & Saskia, 2010)، وجابر عبدالحميد وآخرين (٢٠١٤) والتي توصلت إلى استمرار فاعلية برامجها فى خفض حدة التلكؤ الأكاديمى بعد تطبيق البرنامج وخلال فترة المتابعة.

وتشير نتائج هذا الفرض إلى أن افراد المجموعة التجريبية قد تم تدريبهم بشكل كافي علي مهارات الذكاء الانفعالي حتى مرحلة الإتقان وقد يرجع ذلك إلى طبيعة البرنامج الإرشادى الذي أعدته وطبقته الباحثة لتنمية الذكاء الانفعالي لدى افراد المجموعة التجريبية والتركيز فيه على قدراتهم وتكليفهم ببعض الواجبات المنزلية المتناسبة معهم والتي أتاحت لهم فرصة لممارسة الذكاء الانفعالي خارج بيئة التدريب ثم مراجعة هذه التكليفات والتي أدت إلى تثبيت هذه المهارات لديهم الأمر الذى أدى إلى استمرار خفض حدة تلكؤهم الأكاديمى حتى بعد مرور فترة زمنية من انتهاء البرنامج الإرشادى.

كما يمكن إرجاع استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادى فى تنمية الذكاء الانفعالى، وخفض حدة التلكؤ الأكاديمى إلى العلاقة الطيبة التي كونتها الباحثة بينها وبين أفراد المجموعة التجريبية حيث أنها قامت وتقوم بالتدريس لهم عدة مقررات دراسية. وهذا يتفق مع ما أشار إليه خلف مبارك (٢٠٠١) من أن إقامة علاقة مهنية سليمة بين المدرب والمتدرب يعد من العوامل المؤثرة في زيادة فعالية أي من التدخلات الإنسانية التي تهدف إلى التدريب.

كما تعزى الباحثة استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادى فى تنمية الذكاء الانفعالى، وخفض حدة التلكؤ الأكاديمى إلى الدافعية والرغبة والمشاركة الإيجابية من جانب أفراد المجموعة التجريبية حيث أسهمت بشكل كبير فى عدم حدوث إنتكاسة بعد انتهاء الجلسات التدريبية، واستمرار ما يمكن أن يكون قد حدث من تحسن والإبقاء عليه.

التوصيات:

١- الاهتمام بتزويد طلبة الجامعة بمعلومات عن الذكاء الانفعالي، من خلال عقد محاضرات وندوات عامة. نظراً لإرتباط هذا المتغير بالتلكؤ الأكاديمى.

٢- الاهتمام ببرامج تنمية الذكاء الانفعالى لدى المتعلمين؛ وذلك ليصبح المتعلم أكثر قدرة على إنجاز مهامه الأكاديمية، وأقل تلكؤاً، وبالتالى يكون على مستوى عال من الصحة النفسية.

٣- التأكيد على ضرورة فهم الفرد لذاته، وإدارة انفعالاته السالبة، مما لا يسمح بحدوث التلكؤ الأكاديمى.

٤- اعتبار الذكاء الانفعالى نقطة البداية في دراسات التربية التكنولوجية البصرية لأهميته العملية من الجانب النفسي.

البحوث المقترحة:

١- بنية التلكؤ الأكاديمى لدى عينات في مراحل عمرية مختلفة.

٢- دراسة لأثر بعض العوامل المعرفية والشخصية على كل من الذكاء الانفعالى والتلكؤ الأكاديمى.

٣- دور الإرشاد النفسى الدينى فى تخفيف بعض الاضطرابات النفسية المترتبة على التلكؤ الأكاديمى لدى طلاب الجامعة.

٤- البناء العاملى للذكاء الانفعالى لدى طلاب تكنولوجيا البصريات من الجنسين.

المراجـــع:

إبراهيم بن عبدالله العُثمان، وإبراهيم عبدالفتاح الغُنيمي (٢٠١٤). التأجيل الاكاديمى وعلاقتـــه بتصـــور الوقت لدى طلاب التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك سعود. **مجلة التربيـــة الخاصـــة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٨، ٣٤ – ١٠.

أحمد ثابت فضل (٢٠١٤). التلكؤ الأكاديمى وعلاقته بمهارات إدارة الوقت والرضا عن الدراسة لـــدى عينة من طلاب الجامعة. **مجلة دراسات عربية فى التربية وعلـــم الـــنفس**، ٥١، ٢، ٢٨٨ – ٣٣٢.

أحمد رمضان على (٢٠١٢). البنية العاملية لتفضيلات التقييم وعلاقتها بالذكاء الوجدانى لـــدى طـــلاب الجامعة. **مجلة الطفولة والتربية**، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، ٤ (١٢)، ١٢٩ – ٢٠٢.

أحمد زكى صالح (١٩٧٨). **اختبار الذكاء المصور**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد على بديوى (٢٠١١). أثر برنامج إثرائي فى تنمية مهارات الذكاء الوجـــداني لـــدى عينـــة مـــن المتفوقين دراسياً فى المرحلة العمرية (١٢ : ١٥) فى ضوء نموذج دانيال جولمـــان. **مجلـــة دراسات تربوية واجتماعية**، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٧ (٢)، ٤٣٣ – ٤٨٢.

أحمد فوزى جنيدى (٢٠٠٩). فعالية برنامج إرشادى لتنمية الذكاء الوجدانى فى جودة الحيـــاة النفســـية للتلاميذ الموهوبين، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية بالسويس، جامعة قناة السويس.

أسامة فوزى الزينات (٢٠١٥). العلاقة بين التسويف الأكاديمى والذكاء الانفعالى لدى طلبـــة جامعـــة اليرموك. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

أسامة كمال الدين سالمان (٢٠١٢). استخدام استراتيجية التخيل الإفتراضى فى تنميـــة بعـــض القـــيم المتضمنة فى مقرر اللغة العربية والذكاء الوجدانى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى. **مجلـــة دراسات فى المناهج وطرق التدريس**، ١٨٥، ٥٠ – ٩٨.

أسماء فتحى النقيب، إبراهيم قشقوش، وسميرة شند (٢٠١٢). برنامج إرشادى لتنمية الذكاء الوجـــدانى لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية. **مجلة القراءة والمعرفة**، ١٣٢، ١٥٨ – ١٨٠.

أسماء محمد عبدالحميد (٢٠٠٧). أثر استخدام برنامج مقترح فى تنمية الذكاء الانفعالى لدى طلاب كلية التربية بالمنيا. **دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، ١ (٢)، ١٠٠ – ١٣١.

إسماعيل إبراهيم بدر (٢٠٠٢). برنامج إرشادي لتحسين مســـتوي الـــذكاء الانفعـــالي لـــدي الطـــلاب الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي. **مجلـــة كلية التربية ببنها**، جامعـــة الزقـــازيق، ١٢ (٥١)، ١٠ – ٦٧.

السيد عبدالدايم سكران (٢٠١٠). البناء العاملى لسلوك الإرجاء للمهام الأكاديمية، ونسبة انتشاره، ومبرراته وعلاقتها بمستوى التحصيل لدى تلاميذ المرحلتين الثانوية والمتوسطة بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية. **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية**، جامعة قناة السويس، ١٦، ١ – ٢٧.

العربى محمد زيد، وأمير عبدالصمد سعود (٢٠١٥). فعالية برنامج إرشادى لتنمية الذكاء الوجدانى فى خفض بعض المشكلات السلوكية لدى الطلاب الموهوبين أكاديمياً. **مجلة التربية الخاصة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١٣، ٦٨ – ١٣١.

إيمان عبدالله شرف، ونعمة عبدالسلام محمد (٢٠١٣). فعالية برنامج قائم على الأنشطة الفنية لتنمية الذكاء الوجدانى لدى أطفال الروضة. **دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، ٣٩، ٢، ١٢٤ – ١٥٦.

إيمان محمد شعراوى (٢٠٠٩). فاعلية برنامج إرشادى لتحسين مستوى الذكاء الانفعالى لدى معلمى مرحلة التعليم الأساسى. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة بنها.

تامر شوقى إبراهيم (٢٠١٤). الكمالية وفعالية الذات ودورهما فى التنبؤ بالإرجاء الأكاديمى لدى طلاب الجامعة فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٤ (٨٣)، ١٧٥ – ٢٤٦.

تهاني محمد منيب (٢٠٠٦). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الانفعالي في خفض بعض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال العاديين والمكفوفين. **المؤتمر السنوي الثاني للمركز العربي للتعليم والتنمية (الأطفال العرب ذوو الاحتياجات الخاصة – الواقع وآفاق المستقبل)**، ٢، ٥٢٠ – ٦٠٣.

جابر عبدالحميد جابر، سهاد محمد رضوان، وأسماء توفيق مبروك (٢٠١٤). فعالية برنامج سلوكى معرفى فى خفض التلكؤ الأكاديمى لدى المراهقين المعاقين سمعياً. **مجلة العلوم التربوية**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢، ٢، ٥١١ – ٥٤٦.

جيهان لطفى محمد، ومنال على الخولى (٢٠١٣). أثر برنامج تدريبى باستخدام الحاسب الآلى قائم على مفاهيم الأمن والسلامة فى الذكاء الوجدانى ومهارات حل المشكلات لدى الأطفال المعاقين عقلياً "القابلين للتعلم". **دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، ٣٩، ١، ١١٩ – ١٦٥.

حسام إسماعيل هيبة، أشرف محمد عبدالحليم، وإبتسام همام هدية (٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشادى لتنمية الذكاء الوجدانى لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. **مجلة الإرشاد النفسى**، مركز الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس، ٣٥، ٤٧٩ – ٥٠٢.

حسن أحمد علام (٢٠٠٨). محددات التسويف الأكاديمى وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والدراسية لدى عينة من طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية بأسيوط**، جامعة أسيوط، ٢٤ (٢)، ٢٥٤ – ٣٠٦.

حمدى سعد شعبان (٢٠١٢). أثر برنامج إرشادى على تنمية الذكاء الوجدانى والمساندة الاجتماعية على التلاميذ ذوى الإعاقة البصرية. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، ٤٨، ٥٣٠ – ٥٦٦.

خالد حمد المهندي (٢٠٠٦). أثر استخدام برنامج تدريبي مقترح لتنمية الذكاء الوجداني في اكتساب بعض مهارات التفكير لدي المتفوقين والعاديين بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت. **رسالة دكتوراه**، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

خالد عبدالحميد عثمان (٢٠١٦). الذكاء الوجدانى فى ضوء بعض المتغيرات لدى عينة من طلاب الفرقة الأولى بتربية حلوان. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٢ (١)، ٥٨١ – ٦١٤.

خلف أحمد مبارك (٢٠٠١). فعالية العلاج السلوكي – المعرفي والتدريب على مهارات التعلم في خفض قلق الامتحان وتحسين الأداء الأكاديمي: دراسة تجريبية. **المجلة التربوية**، جامعة جنوب الوادي، ١٦، ٢٠٢ – ٣٠٢.

خيرى أحمد حسين (٢٠١٤). اضطراب الهوية الجنسية وأبعاد الذكاء العاطفي لدى مضطربي الهوية الجنسية بالمعاهد الحكومية الخاصة. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ٢٥ (٩٩)، ١ – ٤٦.

داليا خيرى عبدالوهاب (٢٠١٥). الفروق بين مرتفعى ومنخفضى التلكؤ الأكاديمى فى التعلم ذاتى التنظيم والتحكم الذاتى لدى طلاب التربية الخاصة بجامعة الطائف. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، ٤ (٦)، ٢٠٣ – ٢٣٩.

دانييل جولمان (٢٠٠٠). الذكاء العاطفي. ترجمة: ليلي الجبالي، **سلسلة عالم المعرفة**، ٢٦٢، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

راشد مرزوق راشد، ومحمد سيد محمد (٢٠١٣). مكونات الذكاء الوجدانى وعلاقتها بمهارات اتخاذ القرار لدى مديرى المدارس. . **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٣٤، ٢٢٣ – ٢٧٢.

رأفت عوض خطاب (٢٠١٥). فعالية العلاج بالمعنى فى إدارة قلق المستقبل وأثره فى تحسين تقدير الذات وتنمية الذكاء الوجدانى لدى الطلاب الصم. **مجلة التربية الخاصة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١٢، ٣٦٢ – ٤٢٦.

رجاء محمد عبدالجليل (٢٠١٣). فعالية استخدام المدخل الإنسانى فى تدريس الجغرافيا على تنمية مهارات الذكاء الوجدانى وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوى. **دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، ٣٦، ٣، ٦٦ – ٩٣.

روناك حميد عثمان، أمين محمد سليمان، وأسماء توفيق مبروك (٢٠١٧). استراتيجية مقترحة قائمة على مهارات الذكاء الوجدانى لتنمية مهارات الصلابة النفسية لدى طلبة الجامعة فى العراق. **مجلة القراءة والمعرفة**، ١٨٦، ٤٧ – ٧٢.

زياد خميس التح (٢٠١٦). التسويف الأكاديمى وعلاقته باستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى عينة من الطلبة الجامعيين. **مجلة التربية**، كلية التربية، جامعة الأزهر الشريف، ١٦٨، ١، ٢٠٣ – ٢٣١.

زينب حياوى الخفاجى (٢٠١٦). الذكاء الوجدانى والصلابة النفسية وعلاقتهما بالإنهاك النفسى للمعلمين والمعلمات فى بعض مدارس محافظة البصرة. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ٤٠، ١، ٣١٢ – ٣٦٨.

سالمة عطية أبوغزالة، عزة صالح الألفى، ونادية إميل بنا (٢٠١٢). برنامج لتنمية بعض مهارات الذكاء الوجدانى وعلاقته بالاتزان الانفعالى لدى عينة من المراهقين. **مجلة البحث العلمى فى الآداب**، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٣، ٣، ٥٧٧ – ٥٩٧.

سامى محمد ملحم، ومحمد خليل عباس (٢٠١٢). الذكاء الانفعالي والتكيف الأكاديمي والاجتماعي وتقدير الذات (دراسة مقارنة بين المراهقين الدوجماتيين ونظرائهم العاديين). **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ٢٣ (٩٢)، ٨١ – ١١٦.

سامية خليل الشختور (٢٠٠٨). فعالية برنامج إرشادى لتنمية الذكاء الوجدانى فى تحسين التفكير الخلقى واستراتيجيات تقديم الذات لدى المراهقين. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

سامية محمد صابر (٢٠١١). الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الصداقة لدي عينة من طلاب وطالبات الجامعة. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، ٤٣، ٢٠٠ – ٢٦١.

سليمان سعد صالح (٢٠١٦). الخصائص السيكومترية لمقياس بار– أون للذكاء الوجدانى لدى طلبة كلية التربية جامعة عمر المختار. **المجلة الليبية العالمية**، كلية التربية بالمرج، جامعة بنى غازى، ليبيا، ٩، ١ – ٢٢.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٠). **المخ الإنسانى والذكاء الوجدانى "رؤية جديدة فى إطار نظرية الذكاءات المتعددة"**. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٢). أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين بالمخ لدى مرتفعي

ومنخفضي الذكاء الوجداني ومهارات ما وراء المعرفة من طلاب التعليم الثانوي الفني الزراعي. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٢ (٧٥)، ١١٩ – ١٦٨.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٦). أنماط معالجة المعلومات البصرية للنصفين الكرويين بالمخ لدى طلاب الجامعة مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي. **مجلة رسالة التربية وعلم النفس**، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، ٥٣، ١ – ١٧.

سليمان محمد سليمان، وسُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبى فى تنمية الذكاء الانفعالى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم وأثره فى تحصيلهم الدراسى. **مجلة التربية الخاصة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١٠، ٢٢٣ – ٢٦١.

سوسن أبو العلا شلبى (٢٠١١). نمذجة العلاقات السببية بين توجهات الهدف والمعتقدات المعرفية والإرجاء الدراسى (الفعال – الغير فعال) والتحصيل الدراسى لدى طالبات الجامعة. **حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية**، كلية الآداب، جامعة القاهرة، ٧ (٥).

سيد أحمد البهاص (٢٠١٠). التسويف الأكاديمى وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة على ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، ٤٢، ١١٣ – ١٥٣.

شيماء نبيل أبوغزالة، سناء سليمان، وعواطف شوكت (٢٠١٣). تنمية الذكاء الوجدانى لخفض بعض الإضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتأخرون دراسياً بالمرحلة الإبتدائية. **مجلة البحث العلمى فى التربية**، ١٤، ٣، ٧٠٩ – ٧٥٨.

صالحة بنت أحمد امحديش (٢٠١٤). دراسة الفروق الناتجة غن التفاعل بين أبعاد الذكاء الوجدانى ومهارات ما وراء المعرفة فى التحصيل الدراسى لدى طالبات المدارس العادية والمطورة. **دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، ٤٩، ٣، ١٣٧ – ١٨٧.

طارق عبدالعالى السلمى (٢٠١٥). مستوى التسويف الأكاديمى والدافعية الذاتية والعلاقة بينهما لدى طلاب كليات مكة المكرمة والليث فى المملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة البحرين، ١٦ (٢)، ٦٣٩ – ٦٦٤.

عادل سعد خضر (٢٠١٠). البناء العاملي للإبداع الوجداني والذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٠ (٦٧)، ١٦٥ – ٢٢١.

عبدالرحمن محمد مصيلحى، ونادية السيد الحسينى (٢٠٠٤). التلكؤ الأكاديمى لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر

الشريف، ١٢٦، ٥٥ – ١٤٣.

عبد العزيز السيد الشخص (٢٠١٣). **مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة: "دليل المقياس"** (ط ٣). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٢). الذكاء الوجداني لدي طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، كلية التربية، جامعة حلوان، ٨ (٤)، ٢٢٩ – ٣٢٢.

علاء الدين السعيد النجار (٢٠١٣). النموذج البنائى للعلاقة بين كل من الذكاء الوجدانى وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية في التنبؤ بالشعور بالأمن النفسى لدى طلبة الجامعة. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ٢٤ (٩٤)، ٢، ٢٥١ – ٢٨٥.

على عبدالرحيم صالح، وزينة على صالح (٢٠١٣). التسويف الأكاديمى وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية. **دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، ٣٢، ٣، ٢٤١ – ٢٧١.

على فرج فرج، وهويدا عباس نور الدين (٢٠١٥). رشادى جمعى سلوكى معرفى فى تحسين الذكاء الوجدانى لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمحلية الخرطوم. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، ٢، ٣١ – ٤٨.

على ماهر خطاب (٢٠٠٢). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

على ماهر خطاب (٢٠٠٨). **القياس والتقويم فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية** (ط ٧). القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

على ماهر خطاب (٢٠٠٩). **الإحصاء الاستدلالى في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عمر جعيجع، وهامل منصور (٢٠١٥). تقنين مقياس الذكاء الوجدانى لـ بار- أون وجيمس باركر على البيئة الجزائرية. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة قاصدى مرباح، ورقلة، الجزائر، ١٨، ١٤٩ – ١٦٦.

عواطف أحمد زمزمى (٢٠١١). الذكاء الوجدانى وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الجامعية بمكة المكرمة. **مجلة كلية التربية**، جامعة الفيوم، ١١، ٨٣ – ١٦٦.

فاطمة محمد المالكى (٢٠١٣). الذكاء الوجدانى والنوع الاجتماعى ولتخصص ومستوى التفوق الدراسى ونمط التعلم والتفكير لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية فى البحرين. **رسالة دكتوراه**، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربى، مملكة البحرين.

فراس جورج طنوس (٢٠١٤). أثر برنامج معرفى سلوكى فى تنمية الذكاء الانفعالى ودافعية التعلم لدى عينة من الطلبة ذوى السلوكيات التخريبية. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، فلسطين، ٢ (٢)، ١٧٣ – ٢١٠.

فؤاد عبداللطيف أبو حطب، آمال أحمد صادق، مصطفى عبد العزيز (٢٠٠٥). **اختبارات كاتل للعامل العام "مقياس الذكاء المتحرر من أثر الثقافة"**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فيصل الربيع، عمر شواشرة، وتغريد حجازى (٢٠١٤). التسويف الأكاديمى وعلاقته بأساليب التفكير لدى الطلبة الجامعيين فى الأردن. **مجلة المنارة للبحوث والدراسات**، الأردن، ٢٠ (١)، ١٩٧ – ٢٣٣.

لينة أحمد الجنادى، وإبتسام محمود عامر (٢٠١٥). التسويف الأكاديمى وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية والبيئة الصفية لدى طالبات جامعة القصيم. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ٢٦ (١٠١)، ٩٧ – ١٢٢.

مأمون مبيض (٢٠٠٣). **الذكاء العاطفي والصحة العاطفية**. بيروت: المكتب الإسلامي.

ماهر عبدالرازق سكران (٢٠١١). استخدام العلاج المعرفى فى خدمة الفرد لتنمية الذكاء الوجدانى لطلاب الجامعة. **مجلة دراسات فى الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية**، ٣١، ٤، ١٧٧٢ – ١٨٠٧.

محسوب عبدالقادر الضوى (٢٠١٦). التسويف الأكاديمى فى ضوء بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية: منحى تحليل التجمعات ونمذجة المعادلة البنائية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٦ (٩١)، ٢٧٠ – ٣٤١.

محمد أبو ازريق، وعبدالكريم جرادات (٢٠١٣). أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية فى تخفيض التسويف الأكاديمى وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٩ (١)، ١٥ – ٢٧.

محمد بن حسن أبو راسين (٢٠١٥). الإرجاء الأكاديمى وعلاقته بكل من الثقة بالذات والمعدل الدراسى لدى عينة من طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة جازان. **دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)**، جامعة الزقازيق، ٨٨، ١، ٧٣ – ١٣٣.

محمد عبد السميع رزق (٢٠٠٣). مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف– جامعة أم القرى. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**، ١٥ (٢)، ١٦١ – ١٣٠.

محمد مصطفى ضاهر، شادية أحمد عبدالخالق، ونبيلة أمين أبوزيد (٢٠١٤). تنمية الذكاء الانفعالى لدى

طلبة المرحلة الثانوية بغزة. **مجلة البحث العلمى فى التربية**، ١٥، ٤، ١٤٧ – ١٦٤.

معاوية أبو غزال (٢٠١٢). التسويف الأكاديمى: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٨ (٢)، ١٣١ – ١٤٩.

منيرة بنت محمد المرعب (٢٠١٢). أثر برنامج فى المهارات الحياتية على تنمية الثقافة البيئية والذكاء الوجدانى لدى تلميذات المرحلة الثانوية فى المجتمع السعودى. **مجلة عالم التربية**، رابطة التربية الحديثة، ١٣، ٣٩، ١٥ – ٧٦.

ناجى محمود النواب، وإياد هاشم محمد (٢٠١٤). عادات الاستذكار والدافعية نحو التحصيل وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمى لدى طلبة الجامعة، **مجلة الفتح**، كلية التربية الأساسية. جامعة ديالى، العراق، ١٠ (٦٠)، ٣٠٣ – ٣٢٦.

ناصر إبراهيم المحارب (٢٠٠٠). **العلاج الاستعرافي السلوكي**. الرياض: دار الزهراء.

نجاح عبدالشهيد إبراهيم (٢٠١٠). أثر برنامج تدريبى فى تحسين الذكاء الوجدانى لدى طالبات التمريض بالمملكة العربية السعودية. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ٢١ (٨٣)، ٤٦ – ٩٠.

نجلاء عبدالله الكلية (٢٠١٤). تفضيلات أساليب التعلم فى ضوء نموذج دن Dunn وقدرتها التنبؤية بالتحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الإعدادية متفاوتى الذكاء الانفعالى. **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٣٨، ٢٤٩ – ٢٨٠.

نجلاء عبدالله الكلية (٢٠١٧). عادت العقل المميزة لطلاب الدراسات العليا مرتفعى ومنخفضى التلكؤ الاكاديمى فى إطار نموذج مارزانو. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٧ (٩٤)، ٣٧٥ – ٤١٠.

نجلاء محمد رسلان (٢٠٠٦). الذكاء الوجداني للمرأة وعلاقته بتوافقها الزواجي. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١٦ (٥١)، ٤٥٥ – ٤٩٢.

نشوة محمد فرج، سعاد محمد فتحى، وعلية صادق عبدالمنعم (٢٠١٤). فاعلية استخدام خرائط العقل فى تنمية التحصيل المعرفى وبعض مهارات الذكاء الوجدانى لدى الطلاب الدارسين لمادة علم النفس فى المرحلة الثانوية. **مجلة البحث العلمى فى التربية**، ١٥، ١، ٤٤٥ – ٤٧٥.

نصر محمود صبرى، وهانم أحمد سالم (٢٠١٥). التنبؤ بالتسويف الأكاديمى من الذكاء الوجدانى والرضا عن المهنة لدى طلاب الدبلومة العامة بكلية التربية. **دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)**، جامعة الزقازيق، ٨٩، ١٤٩ – ٢٤٦.

هادى صالح النعيمى (٢٠١١). أثر برنامج إرشادى فى تنمية الذكاء الوجدانى لدى طلبة كلية التربية. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، جامعة الموصل، ١٠ (٢)، ٧٩ – ١١٣.

هدى شعبان محمد، ومحمد أحمد حماد (٢٠١٢). فاعلية برنامج إرشادى لتنمية الذكاء الانفعالى لدى الطلاب الموهوبين منخفضى التحصيل الدراسى فى منطقة نجران. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ٢٣ (٩٢)، ٩٧ – ١٥٠.

هيفاء بنت جبار المطيرى (٢٠١٦). التسويف الأكاديمى وعلاقته بالذكاء الوجدانى وفعالية الذات لدى طالبات جامعة الدمام. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة القصيم، السعودية.

وليد شوقى سحلول (٢٠١٤). التسويف الأكاديمى والمعتقدات ما وراء المعرفية حوله وعلاقتها بالتحصيل الدراسى. **دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)**، جامعة الزقازيق، ٨٤، ١، ١٥٩ – ٢١١.

ياسمين ناجى شبار (٢٠١٥). التلكؤ الأكاديمى لدى طلاب الجامعة فى ضوء متغيرات (النوع، التخصص الدراسى، الفرقة الدراسية). **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢١ (٤)، ٦٤٧ – ٦٩٢.

Bar – on, R. (2001). Emotional intelligence and self – actualization, In. J.Ciarrochi, J. Forgas & J. Mayer (Eds.), Emotional intelligence in everyday life : A Scientific Inquiry Philadelphia: Psychology Press, 82 – 97.

Bar – On, R., Brawn, J., Kirkcaldy, B. & Thom , E. (2000). Emotional expression implications for occupational stress : An application of Emotional Quotient Inventory (EQ – I), *Personality and Individual Differences*, 28 , 1107 – 1118.

Bellamy, A., Gore, D., & Sturgis, J. (2005). Examining the relevance of emotional intelligence within educational programs for the gifted and talented. *Electronic Journal of Research In Educational Psychology*, 3 (2), 53 - 78.

Betlow, M. (2005). The Effect of Social Skills Intervention on the Emotional intelligence of Children with Limited Social Skills. Unpublished Doctoral Dissertation, Seton Hall University, New Jersey.

Binder, K. (2000). The effects of an academic Procrastination treatment on studentProcrastination and subjective well-being. Master of education, Queen university, Canda.

Buckles, A (1997). Psychological Counseling In Community Colleges: student, Faculty and student personnel Professionals assessment of need. *Dissirtation Abstract International*, 58 (06), 2084-A.

Carol, C. L. (1992). The effects of cognitive – behavioral Education program on academic, procrastination, Doctor Of Education, Johns Hopkins university.

Chow, H. (2011). Procrastination among undergraduate students: Effects of

emotional intelligence, school life, self- evaluation, and selfefficacy. *Alberta Journal of Educational Research*, 57 (2), 234 - 240.

Deniz, M. E., Tras, Z., & Aydogan, D. (2009). An investigation of academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9,623-632.

Farran, B. (2004). Predictors of academic procrastination in college students, Fordham University. Retrieved [2005-06-20].

Glickman, N. (2009). Cognitive-behavioral therapy for deaf and hearing persons with language and Learning challenges. New York: Taylor & Francis Group, Llc.

Goleman. D. (1995 a). Emotional intelligence. New York: Bantam Books.

Goleman. D. (1995 b). Working with emotional intelligence. New York: Bantam Books.

Golman, D. (2000). Working with emotional intelligence. NewYork: Bantam Books.

Goroshit, H. (2012). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self- efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 12, 28 - 41.

Greenberg, M. & Kocha, C. (1996). Explanatory style and achievement for youth, *Journal of Personality and Social Psychology*, 12 (9), 203 – 233.

Grunschel, C., Patrzek, & Fries, S. (2013). Exploring different types of academic delayers: A latent profile analysis. *Learning & Individual Differences*, 23, 225 – 233.

Henley, M. & Long, N. (1998). Teaching emotional intelligence : Making in formed choices, *Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 11 (4), 224 – 229.

Heward, E. (2010). An Examination of the Relations between Emotional Intelligence and Procrastination. Unpublished Master dissertation, Carleton University, Ottawa, Canada.

Hmararta, E.; Deniz, M. & Saltalin (2009). Attachment styles as a predictor of emotional intelligence. *Educational Science: Theort & Practice*, 9 (1), 213 - 229.

Joanna, S. (2009). Behavioral, Cognitive, Affective and motivational dimensions of academic procrastination among community college students: A methodology approach. Doctor of philosophy, Fordham university, New york.

Klassen, R., Krawchuk, L., Lynch, S., & Rajani, S. (2008). Procrastination and motivation of undergraduates with learning disabilities: A mixed methods inquiry. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23, 137-

147.

Knaus, W. (2010). End procrastination now! Get it done with a proven psychological approach. NY: McGraw- Hill, Inc.

Marc. A. . Brackett-John. D.. Mayer-Rebecca. M. & Warner. W. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387 – 1402.

Mayer , J., Salovey, P. & Caruso, D. (1999). MSCEIT Item Booklet (Research Version 1.1) . Toronto : Multi Health Systems.

Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Emotional Intelligence as zeitgeist, as personality, and as mental ability, In. R. Bar – On & J. parker (Eds.), The Handbook of Emotional Intelligence. San Francisco: Jossey – Bass, Awiley Company, 92 – 117.

Mayhew. G. (1998). A comparison of selected, treatment types with traditional- agedundergraduate procrastinators. *Dissirtation Abstract International*, 59 (04), 1079-A.

Mosavi, M., Hashemi, S., Amin, S, Soltani, E., Ahmadi, Z., Khanzadeh, M. & Kikhavani, S. (2013). The prediction of academic procrastination based on emotional intelligence components. *Scientific Journal of University of Medical Sciences*, 21 (4), 21 - 29.

Murray. B. (1998). Does 'emotional intelligence' matter in the workplace? APA Monitor on Psychology, 29 (7), 125. Retrieved from: www.old.aiias.edu/academics/sgs/info/v8n1-2/pgaikwad.pdf .last accessed on July 18 . 2010.

Nancy. H.. Paul. L.. & William. M. .(2012). Is Gender Identity Disorder in Children a Mental Disorder?, *Sex Roles*, 43, 1112.

Ozer, B. & Ferrari, J. (2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students. *Individual Differences Research*, 9 (1), 33 – 40.

Pellitteri, J. (2002). The relationships between emotional intelligence and ago defense mechanisms, *Journal of psychology*, 136 (2), 182 – 194.

Petrides, K. V., Fredrickson, N. & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in a cademic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual Differences*, 36, 277 - 293.

Popoola, B. (2005). A study of the relationship between procrastinatory behaviour and academic performance of undergraduate students in a Nigerian university. African symposium: AnOnline Journal of Educational.Research.Network.Available.Http://www2.ncsu.edu//ncsu/aern/TAS5.1.htm Accessed on 10th November, 2005.

Qualter, R; Whiteley, H. E.; Hutchinson, J. M. & pope, D. J. (2007). Supporting the development of emotional intelligence from primary to high school, *Educational Psychology in Practice*, 23 (1), 79 - 95.

Salovey. P. & Mayer. J. (1990). Emotional intelligence: Imagination. cognition and personality, *Journal of Personality*, 9 (3), 185 - 211.

Schubert, W. & Stewart, D. (2000). Overcoming the Powerlessness. *Guidance & Counseling*, 16 (1), 39 - 93.

Shin, E. & Goh, J. (2011). The relations between active-passive procrastination behavior and self-regulated learning strategies. *Korean Journal of Educational Science*, 42, 25 - 47.

Slaski, M. & Cartwright, S. (2003). Emotional intelligence training and its implications for stress, health and performance, *Stress and Health*, 19, 233 - 239.

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive behavioural correlates., *Journal of Counselling Psychology*, 31, 503-509.

Spada, M., Hiou, K., & Nikcevic, A. (2006). Metacognitions, emotions and procrastination. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20 (3), 19 - 326.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta- analytic and theoretical review of quintessential self- regulatory failure. Psychological Bulletin, 133 (1), 65 - 94.

Swart, A. (1996). The relationship between well – being and academic performance, Unpublished Masters Thesis, University of Protoria, South Africa.

Sternberg. R. (1999). Review of D. Goleman. Working with emotional intelligence. *Journal of Personnel Psychology*, 52, 780 – 783.

Tuckman, B. W.(1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 473 – 480.

Tuckman, B., Abry, D., & Smith, D. (2002). Learning and motivation strategies: Your guide to succes.Upper Saddle River, N. J: Prentice – Hall.

Ulutas, L. & Omeroglu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children, *Intenational Journal*, 35 (10), 1365 - 1372.

Williams, C., Daley, D., Burnside, E. & Hammond, S. (2010). Can trait emotional intelligence and objective measures of emotional ability predict Psychopathology across the transition to secondary school?, *Personality and Individual Differences*, 48 (2), 161 – 165.

Windy, D. & Saskia, S. (2010). The Perceived Credibility of Two Rational Emotive Behavior Therapy Rationales for the Treatment of Academic Procrastination, *Journal Rat-Emo Cognitive-Behave There*, 10 (17), 10 - 23.

Yesil, R. (2012). Validity and reliability studies of the scale of the reasons

for academic procrastination. *Education*, 133, 259 – 275.

Yilmaz, M. (2009). The effect of an emotional intelligence skills training program on the consistent anger levels of Turkish university students, *Social Behavior Personality*, 37 (4), 565 - 576.

The effect of the development of emotional intelligence in reducing the academic procrastination of university students

Prepared by

Dr. Hala Mohammed Kamal Shambolih

Lecturer of Educational Psychology

Higher Institute of Optics Technology

Summary

The present study aimed at verifying the effectiveness of a psychological counseling program in the development of the students' emotional intelligence and the effect of this on procrastination their academic level.

The basic study sample consisted of (70) male and female students in the third division of the Higher Institute of Optics Technology in Cairo with an average age of (20.45) years and a standard deviation of (1.14) years. Were divided into two groups, one experimental and the other an officer of (35) students.

The intelligence was applied by Fouad Abu Hatb and others (2005), the socio-economic level of the family by Abdulaziz Al-Shakhs (2013), the emotional intelligence and academic procrastination measures for university students, Preparation / Researcher.

The he study found the effectiveness of the extension program in the development of the emotional intelligence of the experimental group members of the university students where the size of the impact of the program is large, which in turn reduced the severity of academic procrastination, and did not show this to their counterparts in the control group.

key words:
Emotional intelligence, Academic procrastination, University students.