[٤]

فاعلية برنامج قائم على أبعاد الذكاء الانفعالي فى خفض الاحتراق الاكاديمي والتلكؤ الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي

د. نرمين عونى محمد

استاذ علم النفس التربوى المساعد

كلية التربية– جامعة الإسكندرية

فاعلية برنامج قائم على أبعاد الذكاء الانفعالي فى خفض الاحتراق الاكاديمي والتلكؤ الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي

د. نرمين عونى محمد ★

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على أبعاد الذكاء الانفعالي في خفض الاحتراق الاكاديمي والتلكؤ الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، كما هدفت إلى الكشف عن استمرارية فاعلية البرنامج القائم على ابعاد الذكاء الانفعالي في خفض الاحتراق الاكاديمي والتلكؤ الدراسي بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨) تلميذ من تلاميذ الصف الثاني الاعدادي تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية تكونت من (١٨) تلميذ، ومجموعة ضابطة تكونت من (٢٠) تلميذ، تم استخدام مقياس الاحتراق الاكاديمي ومقياس التلكؤ الدراسي من اعداد الباحثة قبل وبعد تطبيق البرنامج القائم على أبعاد الذكاء الانفعالي وكذلك بعد شهر من التطبيق البعدي، اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس الاحتراق الاكاديمي وذلك تجاه تلاميذ المجموعة الضابطة، وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس التلكؤ الدراسي وذلك تجاه تلاميذ المجموعة الضابطة مما يدل على فاعلية البرنامج في خفض الاحتراق الاكاديمي والتلكؤ الدراسي، كما اسفرت النتائج عن عدم وجود فروق الة احصائيا بين متوسطي رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الاحتراق الاكاديمي، وعدم

★ استاذ علم النفس التربوى المساعد– كلية التربية– جامعة الإسكندرية.

وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس التلكؤ الدراسي مما يؤكد استمرارية فعالية البرنامج القائم على ابعاد الذكاء الانفعالي في خفض الاحتراق الاكاديمي والتلكؤ الدراسي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: الاحتراق الاكاديمي– التلكؤ الدراسي– الذكاء الانفعالي– المرحلة الاعدادية

Abstract:

The current study aimed to identify the effectiveness of a program based on the dimensions of emotional intelligence in decreasing academic burnout and academic procrastination among students in the preparatory stage, as well as to dedect the continuity of the effectiveness of the program based on the dimensions of emotional intelligence in decreasing academic burnout and academic procrastination one month after the program is implemented, The sample consisted of (38) students of the second grade preparatory school who were divided into an experimental group consisting of (18) pupils, and a control group consisted of (20) pupils, the scale of academic burnout and the Scale of academic procrastination was used by the researcher ,after applying the program based on the dimensions emotional intelligence pre , post and follow up measurement , The results showed that there were statistically significant differences at level (0.01) between the mean of ranks of the experimental group and the control group in the post measurement of the academic burnout scale towards the students of the control group, there were statistically significant differences at level (0.01) between the mean of ranks of the students of the experimental group and the students of control group in the post measurement of academic procrastination scale towards the students of the control group, which shows the effectiveness of the program in decreasing academic burnout and academic procrastination, there were no significant statistical differences between the mean of ranks of the students of the experimental group between the post and follow up measurement for academic burnout ,And there were no significant statistical differences between the mean of ranks of the students of the experimental group between the post and follow up measurement for academic procrastination which confirms the continuity of the effectiveness of the program based on the dimensions of emotional intelligence in decreasing academic burnout and academic procrastination among the students of the experimental group.

Key words: Academic burnout- Aacademic procrastination- Emotion intelligence- Preparatory stage

مقدمة:

يذكر Vincent (2003) أن مفهوم الذكاء الانفعالي قد حظي في العقدين الأخيرين من القرن الماضي باهتمام الباحثين في علم النفس التربوي، وذلك نظراً لأهميته ودوره الفعال في حياة الفرد وصلته الوثيقة بتفكيره وذكائه، وتأثيره على نجاح الفرد وقدرته على التوافق مع البيئة الاجتماعية له، فالذكاء العام لا يضمن وحده نجاح الفرد وتفوقه، وانما يحتاج إلى الذكاء الانفعالي باعتباره مفتاح النجاح في الحياة العملية، ويرى جولمان (١٩٩٥) أن الذكاء العقلي والذكاء الانفعالي غير متعارضين ولكنهما منفصلان وكل فرد لديه مقدار معين منهما، ومن النادر أن تجد شخصاً لديه درجة مرتفعة من أحدهما ومنخفضة في الآخر، الا ان Goleman (1995a,233) أكد على أن الذكاء الانفعالي اكثر أهمية من الذكاء العقلي ومعامل الذكاء، حيث اعتبر أن معامل الذكاء يسهم بنسبة ٢٠% فقط في عوامل النجاح الدراسي، بينما ٨٠% تعود إلى عوامل غير عقلية تتضمن قياسات وجدانية واجتماعية، لذلك أكد على أن يبدأ المعلمين والآباء مبكرا في مساعدة الأطفال على تنمية ذكائهم الانفعالي حيث أنه يمكن أن يُبنى ويتم تعلمه من خلال تنمية مهارت التفاعل مع الآخرين فعلى الرغم من أن نسبة الذكاء المعرفي المجرد مستقرة على مدى حياة الفرد فان نسبة الذكاء الانفعالي يمكن أن تتزايد بالتدريب والتعلم لمهاراته.

واشار Bar- On (2000) انه قد تم في السنوات الأخيرة إعطاء أهمية أكبر للقدرة على إدراك العواطف واستخدامها وفهمها وتنظيمها، وكذلك الآثار المترتبة على ذلك في حياتنا اليومية، كما يرى ككل من Mayer, Salovey & Caruso (2000,210) أن أفراد الأذكياء وجدانيا أكثر وعيا بمشاعرهم الخاصة ومشاعر الآخرين كما أنهم أكثر انفتاحاً على الجوانب الإيجابية والسلبية لخبراتهم الداخلية مما يؤدي إلى تنظيمهم لوجدانهم بشكل فعال، واكدت ذلك مارية الأحمدي (٢٠١٠، ٢٧) حيث ذكرت ان الذكاء الوجداني يؤثر بشدة في جميع القدرات والمهارات اللازمة للتغلب على صعوبات الحياة والنجاح في مجالات الحياة المختلفة كالتعليم والصحة النفسية والعلاقات الاسرية والشخصية والعمل والتواصل الاجتماعي، ويذكر Gallagher& Vella- Brodrick (2008) أن الذكاء الانفعالي يساعد على فهم

المشاعر الاجتماعية الخارجية، ويشجع التفاعلات الإيجابية، فضلاً عن تحسين التنظيم الذاتي العاطفي الشخصي فالأشخاص الذين يمتلكون معدلات مرتفعة من الذكاء الانفعالي هم أولئك الذين يؤدون أعمالهم بكفاءة أكبر الأمر الذي يولد دعما اجتماعيا أكبر من بيئتهم كما أنه يقلل من الإجهاد والتعب العاطفي، ويرتبط مع زيادة الرضا الشخصي في أداء العمل وتحسين العلاقات الاجتماعية مع البيئة التعليمية بأكملها فالمهارات العاطفية ضرورية لتسهيل وتحسين أداء عمل المعلمين وعملية التعليم والتعلم بشكل عام.

ويرى Mayer & Salovey (1997,18) أن الذكاء الانفعالي يعمل على استثمار الطاقات الخاصة بالفرد في مواجهة الاحباطات وتأخير بعض الاشباعات، والتحكم بالاندفاعات والانفعالات وتنظيم الحالة المزاجية والحفاظ على الفرد من الانتكاسات الانفعالية في مواجهة مشكلات الحياة، كما يلعب دوراً مهماً في التعليم حيث تؤثر الحالة الانفعالية والمشاعر السلبية مثل القلق والخوف والخجل والانزعاج على القدرات والوظائف العقلية التي تنعكس بدورها على كفاءة التعلم والتعليم.

ويذكر McCarthy ,Pretty &Catano (1990) أن المطالب المفرطة بالتعليم والتعليم على التلاميذ مثل الدورات الدراسية المكثفة، المقررات والضغوط النفسية الأخرى تؤدي إلى الاحتراق الاكاديمي، ونزع الحساسية، والشعور بالإنجاز المنخفض، وهذا الاحتراق يؤدي بدوره إلى التغيب، وانخفاض الدافع إلى التعلم، وارتفاع معدلات التسرب، ويؤكد ذلك Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova & Bakker (2002) فالتلاميذ عندما يتعرضون لمواقف طويلة لها متطلبات انفعالية وجسدية فإن طاقتهم العقلية والجسدية تبدأ في النضوب مما يؤدي إلى الاحتراق الاكاديمي لديهم، ويرى Çakır, Akça, Kodaz&Tulgarer (2014,655) أن الاحتراق الأكاديمي من الظواهر المنتشرة في الأوساط التعليمية، التي تعبر عن الشعور بعدم الرغبة في المشاركة في أنشطة التعلم والانهاك المعرفي والعاطفي والجسدي الذي يحدث نتيجة للمطالب التعليمية المبالغ فيها التي تُفرض على الطلاب مثل: العبء الدارسي، وكتابة الابحاث الخاصة بالمقرارت،

والامتحانات الفصلية، وحضور المحاضارت، ممايؤدي إلى التغيب عن المحاضرات، وانخفاض الدافع للاستذكار، وارتفاع نسبة التسرب التعليمي، والتلكؤ الأكاديمي.

ويرى عطية محمد سيد (٢٠٠٨، ٢) انه مع تزايد الرصيد المعرفي والمهام الموكلة إلى التلاميذ يضطر بعض التلاميذ إلى تأجيل مهامهم حتى آخر لحظة ممكنة فيما يعرف بالتلكؤ الدراسي، ويذكر معاوية أبو غزال (٢٠١٢)أن ظاهرة التلكؤ الدراسي واسعة الانتشار بين الطلاب وذلك لعدة اسباب منها ما يتعلق بالفرد ومنها ما يتعلق بعوامل خارجية، إلا أن اثارها الوخيمة تؤثر على الفرد والمجتمع على حد سواء، فهي تهدد سير العملية التعليمية وتجعل الطالب يشعر بالندم ولوم الذات مما يُسبب تدني تحصيله الدراسي ودافعيته للانجاز الاكاديمي، كما يذكر Schraw, Wadkins & Olafson (2007) أن التلكؤ الاكاديمي يؤدي إلى عواقب نفسية وانفعالية وسلوكية خطيرة مثل القلق، والاكتئاب، والشعور بالخجل، والغش في المهمات الدراسية، والهروب من المهمات الاكاديمية وانخفاض الثقة بالذات.

مشكلة الدراسة:

يرى Zhang& Wang (2013) أن الاحتراق الاكاديمي يمكن أن يتواجد لدى مختلف التلاميذ وذلك لأن الانشطة الاساسية للتعلم يمكن اعتبارها شكلا من اشكال العمل التي تفرض ضغوطا تتسبب في اجهاد المتعلمين، لذلك تعددت الدراسات التي تناولت ظاهرة الاحتراق الاكاديمي لدى الطلاب إلا ان غالبية الدراسات تناولت طلاب الجامعة مثل دراسة (Balkis, 2013)، دراسة Soliemanifar, Shaaban& Morovati (2013)، ودراسة Rahmat (2015)، ودراسة عبد الرسول عبد اللاه (٢٠١٧)، ودراسة Jenaabadi , Nastiezaie &Safarzaie (2017)، على الرغم من ما ذكره Erturgut & Soyşekerci (2010) أن التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي يواجهون مستويات اعلى من الاحتراق الاكاديمي ومع ذلك فالدراسات التي اجريت عليهم قليلة، كما تعددت الدراسات التي تناولت ظاهرة التلكؤ الدراسي ولكن لدى طلاب الجامعة أيضا مثل دراسة عطية محمد سيد (٢٠٠٨)، دراسة معاوية أبو غزالة (٢٠٠٨)، ودراسة عصام نصار (٢٠١٦)، وحاولت بعض الدراسات دراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتلكؤ الدراسي مثل

دراسة Deniz,Tras & Aydogan (2009)، ودراسة أسامة الزينات (٢٠١٥)، وتناولت دراسات العلاقة بين الاحتراق الاكاديمي والتلكؤ الدراسي مثل دراسة (Balkis, 2013)، دراسة Çakır, Akça, Kodaz& Tulgarer (2014)، دراسة عبد الرسول عبد اللاه (٢٠١٧)، ولم تتطرق دراسة عربية–في حدود اطلاع الباحثة– إلى دراسة فاعلية برنامج قائم على أبعاد الذكاء الانفعالي على خفض كل من الاحتراق الأكاديمي والتلكؤ الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، وبذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية:

- ما فاعلية البرنامج القائم على أبعاد الذكاء الانفعالي في خفض الاحتراق الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟
- ما فاعلية البرنامج القائم على أبعاد الذكاء الانفعالي في خفض التلكؤ الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟
- هل تستمر فاعلية البرنامج القائم على أبعاد الذكاء الانفعالي في خفض الاحتراق الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بعد شهر من انتهاء تطبيق البرنامج؟
- هل تستمر فاعلية البرنامج القائم على أبعاد الذكاء الانفعالي في خفض التلكؤ الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بعد شهر من انتهاء تطبيق البرنامج؟

أهداف الدراسة:

- فهم أبعاد ظاهرة الاحتراق الاكاديمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- فهم أبعاد ظاهرة التلكؤ الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- التعرف على فاعلية البرنامج القائم على أبعاد الذكاء الانفعالي في خفض الاحتراق الاكاديمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- التعرف على فاعلية البرنامج القائم على أبعاد الذكاء الانفعالي في خفض التلكؤ الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

- الكشف عن استمرارية فاعلية البرنامج القائم على أبعاد الذكاء الانفعالي في خفض الاحتراق الاكاديمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- الكشف عن استمرارية فاعلية البرنامج القائم على أبعاد الذكاء الانفعالي في خفض التلكؤ الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من:

- تناولها لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وهي المرحلة التي تقابل مرحلة المراهقة والتي تعد من أهم الفترات التي يمر بها الفرد خلال فترة نموه فهي فترة انتقالية تتميز بمجموعة من التغيرات النمائية والنفسية والانفعالية والاجتماعية التي قد تترك آثارا سلبية فى حياة المراهق.
- تناولها لموضوع الذكاء الانفعالي، كأحد متغيرات علم النفس الإيجابي والذي اثبتت الدراسات دوره كمفتاح للنجاح فى الحياة العلمية والعملية وهو من أهم المتغيرات الشخصية فهو الذي يساعد التلميذ على التحكم في انفعالاته وبناء علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين ومواجهة الضغوط المدرسية.
- تركيزها على متغير الاحتراق الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي والذى يعد من أهم المتغيرات المعرفية الأكثر تأثيرا فى حياة التلميذ الاكاديمية، والتعرف على الفنيات التي يمكن أن تسهم في خفض الاحتراق الاكاديمي لديهم.
- دراستها لمتغير التلكؤ الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وماله من تأثير سلبي على التحصيل الدراسي للتلاميذ، وتوجيه الاهتمام إلى بعض الفنيات التي يمكن ان تساعد على خفض التلكؤ الدراسي لدى التلاميذ.
- ندرة الدراسات– في حدود اطلاع الباحثة– التي اهتمت بدراسة الاحتراق الأكاديمي وسُبل خفضه لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وكذلك ندرة الدراسات التي تناولت فاعلية أبعاد الذكاء الانفعالي على الاحتراق الأكاديمي والتلكؤ الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- تُسهم الدراسة الحالية في تزويد القائمين على العملية التعليمية بمقياس للاحتراق الاكاديمي، ومقياس للتلكؤ الدراسي.

- تُسهم الدراسة الحالية في اقتراح برنامج قائم على أبعاد الذكاء الانفعالي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، يُمكن استخدامه من قبل القائمين على العملية التعليمية.

مصطلحات الدراسة: تعرف الباحثة متغيرات الدراسة إجرائيا على النحو التالي:

البرنامج القائم على أبعاد الذكاء الانفعالي

Program based on application of emotional intelligence :

- مجموعة من الخبرات التربوية المنظمة والأنشطة المتكاملة والهادفة المصممة بطريقة فردية أو في مجموعات صغيرة خلال فترة زمنية محددة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي وذلك بهدف اكسابهم المهارات اللازمة لتطوير قدراتهم، والتي تقدم بصورة متتابعة من خلال (24) جلسة تهدف في مجملها إلى خفض الاحتراق الاكاديمي والتلكؤ الدراسي لديهم، ولقد اعتمدت على ابعاد الذكاء الانفعالي وفقاً لنموذج جولمان وهي:
- المعرفة الانفعالية (الوعي الذاتي): وهو تعرف التلميذ على شخصيته وحالته الانفعالية وعواطفه وتأثيرها على الآخرين وفهمها، ويشمل ذلك تقييمًا واقعيًا حقيقيًا لما هو قادر عليه ومعرفة نقاط القوة والضعف لديه ومعرفة كيف ينظر إليه الآخرون.
- ادارة الانفعالات: وهي كيفية تعامل التلميذ مع مشاعره السلبيه كالقلق والغضب وتنظيمها والتغلب عليها، وقدرته على التكيف والمرونة في مواجهة التغيرات، والقدرة على اتخاذ القرارات.
- حفز الذات (الدافعية): ويشير إلى الدافع الداخلي للتلميذ والذي يدفعه لتحديد أهدافه وتحقيق التزامه بها، وذلك من خلال الميل للتفكير الايجابي والتفاؤل وادارة الوقت الجيد.
- الوعي الاجتماعي (التعاطف): وهي احساس التلميذ بمشاعر الآخرين ووجهات نظرهم، وفهم أن كل شخص لديه مجموعة من المشاعر والرغبات والمخاوف الخاصة به، والاهتمام بهذه المشاعر والتفاعل معها.

- ادارة العلاقات: تشير إلى المهارات التي يحتاجها التلميذ للتعامل مع مشاعر وانفعالات الآخرين والتأثير عليها بفعالية وذلك من خلال التواصل مع الآخرين وبناء العلاقات الايجابية والتعاون معهم.

الاحتراق الأكاديمى Academic Burnout:

هو شعور تلميذ الصف الثاني الإعدادي بالتعب والاجهاد بسبب متطلبات الدراسة (كالحضور، الاستذكار، الواجبات، الأنشطة، الامتحانات) وتظهر أعراضه في الانهاك، والمشاعر السلبية تجاه الدراسة، وضعف الانجاز الشخصي ويتضمن ثلاثة ابعاد فرعية هي كالتالي:

- الانهاك: ويشير إلى معاناة الطالب الأكاديمية وشعوره بالارهاق والتعب من متطلبات الدراسة ويظهر من خلال التعب المستمر، وفقدان الحيوية والنشاط.
- المشاعر السلبية تجاه الدراسة: ويشير إلى المشاعر السلبية وفقدان التقدير التي يشعر بها التلميذ نحو دراسته، ومواده الدراسية، والمدرسة، والواجبات.
- ضعف الانجاز الشخصي: ويشير إلى تقييم التلميذ لانجازاته الشخصية بشكل سلبي وتوقعه الاداء السيئ وضعف الثقة في الذات.
- ويُقاس اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس الاحتراق الاكاديمي المعد في الدراسة الحالية.

التلكؤ الدراسي Academic procrastination:

يقصد به تأجيل التلميذ بشكل مستمر ومتعمد انجاز مهامه المدرسية (كالواجب المدرسي– الأنشطة– الاستذكار– الامتحانات) دون سبب وعدم انجازها في الوقت المحدد وتأخير انجازها للحظات الأخيرة مما ينتج عنه شعور التلميذ بالقلق والتوتر والضيق ويتضمن ثلاثة أبعاد فرعية هي كالتالي:

- البعد المعرفى: ويشيرإلى الافكار والمعتقدات التي يكونها التلميذ عن المهام الدراسية الموكلة اليه والتي تدفعه لتأجيلها كالخوف من الفشل، وعدم القدرة على ادارة الوقت، وتأجيل المهام لنهاية المدة المحددة، والاعتقادات الخاصة بالنجاح والامتحانات.

- البعد السلوكي: يتمثل في الأفعال والسلوكيات التى يقوم بها التلميذ ويتضح فيها تأجيله للمهام الدراسية كالانشغال بالأعمال الاخرى، عدم القدرة على تحديد الوقت المناسب لانجاز المهام الدراسية.
- البعد الإنفعالى: ويشير إلى الانفعالات التي تدفع الطالب لتأجيل مهامه الدراسية (كالخوف، والكره) وكذلك الانفعالات الناتجة عن التلكؤ الدراسي كالشعور بالقلق والانزعاج والضيق نتيجة تأجيل المهام الدراسية.
- ويُقاس اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس التلكؤ الدراسي المعد في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية:** طُبق البرنامج القائم على أبعاد الذكاء الانفعالي بمدرسة رياض الإعدادية "بنين" التابعة لإدارة شرق التعليمية بمحافظة الإسكندرية.
- **الحدود الزمنية:** طُبق البرنامج القائم على أبعاد الذكاء الانفعالي في الفترة من ٢٠١٧/٩/٢٤ وحتى ٢٠١٧/١٢/١٤ بواقع جلستين اسبوعياً، مدة كل جلسة (٤٥) دقيقة، وأجري القياس التتبعي بعد شهر من من انتهاء تطبيق البرنامج.
- **الحدود البشرية:** تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٣٨) تلميذ من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة رياض الإعدادية بنين وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (٢٠) تلميذ كمجموعة ضابطة و(18) تلميذ كمجموعة تجريبية.

الإطار النظري للدراسة:

أولا الذكاء الانفعالي: Emotional intelligence:

يذكر Johnson (2008) أن Mayer&Salovey أول من استخدما مصطلح الذكاء الانفعالي عام ١٩٩٠ أثناء محاولتهما لتطوير طريقة علمية لمعرفة الفروق بين الأفراد في مجال الانفعالات وذلك باعتباره نوع من أنواع الذكاء الاجتماعي الذي يتضمن مراقبة المشاعر والانفعالات الخاصة بالفرد والآخرين، والتمييز بين المشاعر والانفعالات المختلفة، ويرى (Mayer& Salovey

1990,189) أن أصول الذكاء الانفعالي تعود إلي القرن الثامن عشر، حيث قسم علماء النفس العقل إلى ثلاثة أقسام هي المعرفة، والدافعية، العاطفة (الانفعال) وتشير العاطفة إلى الانفعالات والمزاج ومختلف المشاعر كالفرح والحزن والسرور والغضب والخوف والقلق، ولكن ليس كل ما يربط المعرفة بالانفعال هو ذكاء انفعالي.

وقاما Mayer &Salovey (1997,30) بتعريف الذكاء الانفعالي بأنه الأسلوب المتبع في معالجة المعلومات االانفعالية والتي تتضمن تقيماً دقيقاً لانفعالات الفرد وانفعالات الآخرين والتعبير المناسب عن هذه الانفعالات والتنظيم التوافقي لها مما يؤدي إلى النجاح وتحسن الحياه.

كما عرفه Goleman (1995,271) أنه قدرة الفرد على معرفة مشاعره ومشاعر الآخرين، وإدارة انفعالاته وعلاقته مع الآخرين بشكل عام وهومجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد والتي تمكنه من النجاح المهني، واطلق عليه فؤاد أبو حطب (١٩٩٦)الذكاء الشخصي وعرفه بأنه حُسن المطابقة بين التقدير الذاتي للفرد لعالمه الداخلي ومحكات موضوعية مرتبطة بتقبل الملاحظة الخارجية، كما عرفه Bar- on (2000) بأنه مجموعة المهارات والكفايات غير المعرفية في الجوانب الشخصية والاجتماعية والانفعالية التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في البيئة، وعرفه George (2000,133) انه القدرة على إدراك المشاعر من خلال التفكير وفهم المعرفة الانفعالية وتنظيم المشاعر بحيث يستطيع الفرد أن يؤثر في مشاعر الآخرين، وفي مجال الدراسات العربية عرفه عبد الهادي عبده وفاروق عثمان (٢٠٠٢, ٢٥٦) بأنه "القدرة على الانتباه والادراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقا لمراقبة وادراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم والدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة"، ووتعرفه سامية صابر (٢٠١١، ٢٠٢) أنه: "قدرة الفرد على إدراك مشاعره، وانفعالاته، وفهمها، والتعبير عنها، وإدارتها، وقدرته على النفاذ إلى مشاعر وانفعالات الآخرين، مما يتيح التواصل والتفاعل وتكوين علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين".

ومن التعريفات السابقة يتضح أن البعض عرف الذكاء الوجداني باعتباره قدرة تعالج المعرفة الانفعالية لدى الفرد وتساعده على فهم وتنظيم انفعالاته، وعرفه البعض الآخر بأنه مجموعة من الكفاءات الانفعالية والمهارات غير المعرفية التي تميز الفرد وأن جميع التعريفات اكدت على أهمية دور الذكاء الوجداني في النجاح في الحياة، واختلفت مكونات الذكاء الوجداني من تعريف لآخر.

النماذج النظرية للذكاء الانفعالي:

قدم Mayer & Salovey (1990,70) نموذجاً في الذكاء الانفعالي عُرف بنموذج القدرة ويشير فيه إلى الذكاء الانفعالي باعتباره مجموعة من القدرات العقلية التي تساهم في التفكير، وأن الانفعالات تعزز التفكير وتوصلا إلى أربعة أبعاد هي:

- إدراك الانفعالات: ويشير إلى القدرة على تحديد الانفعالات في أفكار واصوات وسلوك الأفراد، والقدرة كذلك على التمييز بين التعبيرات الصادقة وغير الصادقة للانفعالات، والتعرف على انفعالات الذات، والتعبير عن الانفعالات والحاجات المتصلة بها.
- استخدام الانفعالات: ويشير إلى القدرة على استخدام الانفعالات الضرورية لتوصيل المشاعر وتوظيفها في عمليات معرفية أخرى، واكدا على أن الكيفية التي نشعر بها هي نفسها الكيفية التي نفكر بها.
- فهم وتحليل الانفعالات: ويشير إلى القدرة على تصنيف الانفعالات إلى انفعالات متتابعة وانفعالات مركبة، وادراك مدى صواب أو صدق انفعال معين والتمييز بين الانفعالات المتشابهة والمتزامنة، وكذلك القدرة على فهم الانتقال الانفعالي.
- إدارةالانفعالات: ويشير إلى القدرة على إدارة المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين، والقدرة على الانفتاح على المشاعر ومراقبتها لتشجيع النمو الانفعالي والعقلي.

كما قدم Bar- On (2006,14- 15) نموذجاً في الذكاء الانفعالي عُرف بالنموذج المختلط وهو يجمع بين قدرات عقلية كالوعي الذاتي الانفعالي، وخصائص شخصية منفصلة عن القدرات العقلية كالاستقلالية في الشخصية ويتكون هذا النموذج من خمسة أبعاد هي:

- **البُعد الشخصي:** وهو يفسرعلاقة الفرد مع نفسه ويتكون من الوعي الذاتي بالانفعالات ويشير إلى قدرة الفرد على معرفة انفعالاته والوعي بها والتمييز بين الانفعالات المختلفة وأسباب حدوثها، والتوكيد والذي يشير إلى قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره وافكاره والدفاع عنها، واعتبار الذات ويشير إلى قدرة الفرد على احترام ذاته وحبها وتقبله لاوجه الضعف فيها، وتحقيق الذات ويعني قدرة الفرد على تحقيق امكانياته الكامنة ويرتبط بالمثابرة لتحسين الأداء والنشاط والدافعية، والاستقلالية وتعني القدرة على توجيه الذات والسيطرة عليها والتحكم في الانفعالات بحيث يكون الفرد مستقلا بتصرفاته وتفكيره غير معتمد على الآخرين في التخطيط أو اتخاذ القرارات الهامة، وتعتمد على ثقة الفرد بنفسه وامكاناته الداخلية والرغبة في مواجهة التوقعات والالتزامات
- **البُعد الاجتماعي:** ويتناول العلاقة بين الفرد والآخرين ويتكون من التعاطف وهو القدرة على معرفة وفهم مشاعر الاخرين وتقديرها ومراعاتهم والاهتمام بهم والاندفاع لمساعدتهم، والقدرة على بناء العلاقات الشخصية وهي اقامة علاقات مُرضية مع الآخرين تتميز بالمودة والعطاء والتوقعات الموجبة في السلوك الاجتماعي، والمسئولية الاجتماعية وهي قدرة الفرد على أن يكون متعاونا ويتصرف بمسئولية في جماعته الاجتماعية، والشعور بالمسؤولية تجاه المجتمع ككل، والوعي الاجتماعي والاهتمام بالآخرين وترتبط بتقبل الآخرين.
- **بُعد التكيف:** يتكون من القدرة على حل المشكلات وتوليد وتنفيذ الحلول الفعالة لهذه المشكلات وأن يكون الفرد منظم التفكير ولديه الرغبة في مواجهة المشكلات وليس تجنبها، التحقق من واقعية الانفعالات وهي القدرة على ادراك التطابق بين مايشعر به الفرد وما يقوله وما هو موجود بطريقة موضوعية وترتبط بدرجة الوضوح الإدراكي في التعامل مع المواقف وتقديرها، المرونة وتتمثل في القدرة على تكييف انفعالات وافكار الفرد في المواقف المختلفة.
- **بُعد إدارة الضغوط:** ويتكون من القدرة على تحمل الضغوط والصمود أمام الاحداث غير الملائمة والتعامل بفاعلية مع الضغوط، وضبط الانفعالات أي القدرة على مقاومة الاندفاع وتقبل الاندفاعات العدوانية والسيطرة عليها.

- – بُعد المزاج العام: ويتكون من القدرة على التفاؤل والابقاء على الجانب الايجابي لدى الفرد، والشعور بالرضا والسعادة والاستمتاع بالذات والاخرين.

كماقدم Goleman (1995b,271- 273) نموذج للذكاء الوجداني اندرج تحت النماذج المختلطة يتكون من خمسة أبعاد أساسية تندرج تحت الكفايات الشخصية والكفايات الاجتماعية كالتالي:

– الكفايات الشخصية: وتتكون من:

- **الوعي بالإنفعالات والمشاعر الذاتية:** ويتضمن الكفايات (الوعي الانفعالي–التقييم الدقيق للذات–الثقة بالذات)، ويقصد به قدرة الفرد على تحديد وتسمية وصياغة انفعالاته ومشاعره الذاتية والتعبير عنها وعن الحاجات المتصلة بها بوضوح والإلمام بجوانب المعرفة الانفعالية، وفهم التغير في محتوى ومستوى الانفعالات المركبة المتناقضة، وإدراك الفرد لعواطفه وإحساسه بها واستخدامه لتلك العواطف للوصل إلى قرارات مناسبة، ومعرفة نقاط القوة والضعف لديه مع احساسه القوي بقيمة ذاته وقدراتها.
- **إدارة الانفعالات:** ويتضمن الكفايات (التحكم الذاتي– الشعور بالكفاءة والنزاهة– الضمير–التكيف– الابتكار)، ويقصد به قدرة الفرد على إدارة أفكاره ومشاعره بطريقة متوافقة وبمرونة تحت ظل ظروف ومواقف مختلفة، والتحكم في الانفعالات السلبية، وفهم ما وارء الانفعالات والمشاعر وتنظيم انفعالاته والتحكم فيها وتحويل السلبية منها إلى إيجابية، وتحمل مسئولية الاداء الشخصي والارتياح لتجربة الافكار الجديدة.
- **حفز الذات:** ويتضمن (المبادأة– الدافعية للانجاز–الالتزام– التفاؤل) ويشير إلى أن الفرد يعتمد على قوة دفع داخلية لتحقيق أهدافه وطموحاته وتحدي العقبات وأن يتعرف على كل خطوة تمكنه من تحقيق هذه الأهداف، كما يشير حفز الذات إلى التأجيل الفوري للتعبير المباشر عن الإنفعالات مما يساعد الفرد على اختيار الاستجابة السليمة، كما تعني التزام الفرد بأهداف المجموعة التي ينتمي اليها.

- الكفايات الاجتماعية: وتتكون من:

- **الوعي الاجتماعي:** ويتضمن (التعاطف- فهم الآخرين-تطوير الاخرين- الوعي التنظيمي)ويشير إلى قدرة الفرد على إدراك ما يشعر به الآخرون ومعرفة أحاسيسهم والتوحد معهم انفعاليا وفهم مشاعرهم ومعايشة مشكلاتهم واعطائهم الحلول لها وكأنه يمر بنفس الظروف وذلك نتيجة إدراك الحالة الانفعالية للآخرين، وهي قدرة تعتمد على وعي الفرد بذاته أولا.
- **ادارة العلاقات:** وتتضمن (القيادة-التواصل-التعاون-التأثير- بناء الروابط)وهي القدرة على ادارة وتطوير العلاقات مع الآخرين والتفاعل معهم بفاعلية وتعتبر إدارة الانفعالات مع الآخرين هي المهارة الأساسية في إقامة علاقات ايجابية مع الاخرين وذلك يستلزم وجود مهارتين انفعاليتين هم التحكم في الذات، والانفعال وذلك يجعل الفرد قادراً على مواجهة الآخرين وإقامة العلاقات الناجحة وإقناع الآخرين والتأثير فيهم، وتتكون بوجه عام من التأثير في الآخرين، والاتصال والتعاون والتواصل وأداء الأدوار القيادية بنجاح.

وقد اعتمدت الباحثة على نموذج Goleman للذكاء الوجداني والذي أضاف بعد اجتماعيا للمعرفة الانفعالية، فهو يتكون من مجموعة من المهارات الشخصية والاجتماعية والتي تم تحديدها في (الوعي الذاتي، ادارة الانفعالات، الحفز الذاتي، الوعي الاجتماعي، ادارة العلاقات) وهو نموذج يشمل كل المهارات التي يحتاجها التلميذ للتعامل مع انفعالاته الشخصية من حيث الوعي بها وفهمها وكيفية التحكم فيها وتشجيع ذاته بالاضافة الى وضوح الجانب الاجتماعي فيه والذي ركز على معرفة وتفهم الاخرين وكيفية ادارة العلاقات الاجتماعية، واكسابه هذه المهارات تساعده على التغلب على الانفعالات السلبية وادارة المواقف الضاغطة مما يساعده على النجاح في حياته، كما تم استخدام هذا النموذج في العديد من الدراسات التي تناولت الكثير من المتغيرات (كالقلق، ادارة الغضب، النجاح الأكاديمي، كفاءة الذات الأكاديمية،.....)، ونتيجة لزيادة الاهتمام بالذكاء الانفعالي تناولته العديد من الدراسات بالدراسة مثل دارسة Slaski& Cartwright (2003) والتي هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي في التقليل من التوتر وتحسين

الصحة والرفاهيه لدى تلاميذ المدارس في المملكه المتحدة وكان من أهم النتائج التي توصلت اليها وجود أثر ايجابي لدور الذكاء الانفعالي في التقليل من التوتر، ووجد أن التدريب أدى إلى زيادة الذكاء الانفعالي وتحسين الصحة وزيادة الرفاهيه، كما هدفت الدارسة التي أجرتها أسماء الصرايرة (٢٠٠٣) إلى بناء برنامج تدريبي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي وأستقصاء أثره في مستوى التفكير الابداعي ومفهوم الذات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي وتوصلت الدارسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية ومتوسط أداء المجموعة الضابط وذلك على اختبار التفكير الابداعي ومقياس مفهوم الذات لصالح الطلبة الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي، كما هدفت دارسة ميماس كمور (٢٠٠٧) إلى بناء برنامج إرشادي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي لخفض السلوكات العدوانية والاتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى عينة من طلبة الصفين الثامن والتاسع وتوصلت إلى وجود فروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في السلوكيات العدوانية تعزى للبرنامج الإرشادي حيث أنخفض السلوك العدواني لدى المجموعة التجريبية وجود فروق بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاتجاهات السلبية نحو المدرسة تعزى للبرنامج حيث انخفضت الاتجاهات السلبية لدى المجموعة التجريبية، وأجرت اسماء العبد اللات (٢٠٠٨) دارسة بعنوان فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي في التكيف الأكاديمي والاجتماعي وفي الاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الموهوبين وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التكيف الأكاديمي والتكيف الاجتماعي والاتجاهات نحو المدرسة تعزى إلى البرنامج التدريبي ولصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً: الاحتراق الاكاديمي: Academic Burnout:

يذكر Maslach&Jackson (1981) أن مفهوم الاحتراق ظهر في البداية على أنه متلازمة لمجموعة من الاعراض كالانهاك وانعدام الشخصية وخفض الكفاءة المهنية لدى الموظفين الذين يعملون مع الاخرين كالعمل الاجتماعي والصحة والتعليم وبمرور الوقت اتسع هذا المفهوم ليشمل جميع الموظفين بغض النظر عن الوظيفة التي يقومون بها كنتيجة لعدم التوازن بين مطالبهم الوظيفية والموارد المتاحة،

ثـــم بـــدأ البـــاحثون مثـــل Gold&Michael (1985) و McCarthy,Pretty&Catano (1990) فى التحقق من ظاهرة الاحتراق لدى التلاميذ وعلى الرغم من أن الطلاب من الناحية الرسمية لا يعملون ولا يشغلون وظائف الا انه من وجهة نظر نفسية يمكن اعتبار أنشطتهم الأساسية "عمل"، وبالتالي فإنهم يشاركون في أنشطة قسرية منظمة مثل (حضور الصفوف الدراسية، واستكمال الواجبات....) والموجهة نحو هدف محدد هو اجتياز الاختبارات ونظرا لانها ظاهرة مرتبطة بالعمل فقد يحدث الاحتراق أيضًا لدى الطلاب، حيث يتجلى ذلك من خلال الشعور بالإرهاق بسبب متطلبات الدراسة، واتخاذ موقف ساخر ومنفصل تجاه الدراسة، والشعور بعدم الكفاءة كطالب، وقد تناوله بعض الباحثين تحت مسمى الاحتراق الاكاديمي والبعض الاخر الاحتراق التعلمي او الاجهاد التعلمي وسوف تستخدم الباحثة مصطلح الاحتراق الاكاديمي.

عرف Schaufeli, etal. (2002) الاحتراق الأكاديمي أنه متلازمة ثلاثية الابعاد تتميز بالانهاك العاطفي، اللامبالاة، وانخفاض الفاعلية الشخصية فيما يتعلق بالمتطلبات الأكاديمية، ويذكر Yang (2004,287) أنه حالة الاستنفاذ العاطفي وتدني الشعور بالانجاز الشخصي التي تظهر لدى الطلاب أثناء عملية التعلم بسبب ضغوط المقرارت الدارسية، وزيادة العبء الدارسي، وعوامل نفسية أخرى، كما عرف Reis, Xanthopoulou&Tsaousis (2015,10) الاحتراق التعلمي بأنه ظاهرة تتميز بمشاعر الاستنفاذ الانفعالي والمعرفي والجسدي بسبب متطلبات الدارسة، واتجاه الفرد نحو عدم المشاركة والانسحاب من الأنشطة الدارسية، ويعرفه Pirani, Faghihi, & Moradizade (2016,81) أنه الشعور بالإرهاق الشديد نتيجة للمتطلبات والشروط الأكاديمية، مع الشعور بتدني الانجاز الشخصي، والتخوف من أداء الواجبات المنزلية وعدم الاهتمام بما يتعلق بالشؤون والتعليمية، وعرفته نجوى واعر (٢٠١٨، ١٢٦) بأنه هو الاجهاد التعلمى وهو شعور التلميذ بالارهاق من المذاكرة والنفور والخوف والقصور في انجاز المهام الموكلة إليهم ويشتمل على الإنهاك، الخوف النفسي، انعدام الفاعلية ويعرفه(Aghajari etal (2018,2 أنه الشعور بالتعب بسبب متطلبات الدراسة، والشعور بالتشاؤم وعدم الاهتمام تجاه محتوى ومهام الدراسة، والشعور بالتطور الشخصي الضعيف وانعدام الفاعلية

الشخصية فيما يتعلق بالمناهج الدراسية والتعليم، يلاحظ من التعريفات السابقة ارتباطها بحالة الارهاق والتعب المرتبطة بالمتطلبات المدرسية والتي تنعكس على التلميذ في صورة مشاعر سلبية وتدني فاعلية.

اسباب الاحتراق الأكاديمي:

يذكر Schaufeli,et al (2002) أن الاحتراق الأكاديمي تظهر أعراضه كالانهاك العاطفي بسبب الضغط الأكاديمي الذي يمارسه التلاميذ كنتيجة للطبيعة التنافسية في المدرسة والرغبة في التفوق، بينما تظهر اللامبالاه عندما يشعر التلاميذ بخيبة امل او احباط بسبب الفشل في التفوق، فالاحتراق الاكاديمي ينشأ بسبب الخوف من الفشل والمنافسة والفخر الذي يدفع الأباء والمعلمين إلى ممارسة أنشطة تشكل ضغوطا هائلة على التلاميذ وذلك لحثهم على التفوق الاكاديمي، بينما يرى Hobfoll (2002,312) بأن الأفراد يتم تحديد درجة تقييمهم لشيء ما على أنه يشكل تهديد أو ضغوط لهم وكذلك اختيارهم لخيارات المواجهة التي يتخذونها تتوقف إلى حد كبير على الموارد التي لديهم لذلك فإن أي تهديد ومستمر للموارد الموجودة لديهم يجعلهم اكثر عرضه للاحتراق، وعرفت هذه النظرية باسم الحفاظ على الموارد ((COR والتي تصف الاحتراق الأكاديمي بأنه فقدان للموارد لدى التلميذ، فقد تضيع الموارد بسبب المستويات العالية من المطالب الأكاديمية التي تمارس على التلاميذ فتهدد قدرتهم على الحفاظ على المرونة الأكاديمية كمورد شخصي قد يساعدهم على التأقلم ومواجهة هذه المطالب، فإذا كان معدل استهلاك هذه المطالب الاكاديمية لموارد التلاميذ أكبر من المعدل الذي يتم فيه تجديد هذه الموارد، فهناك احتمال أن يتعرض التلاميذ للإحتراق الأكاديمي.

بينما لخص Yanfang, Shunwei (2011,36) اسباب الاحتراق الاكاديمي لدى التلاميذ في عوامل اجتماعية مثل (فقدان الامل في الحصول على وظيفة مناسبة بعد الدراسة، والشك في معنى وجدوى التعلم مما يفقدهم الدافعية للتعلم)، وعوامل مدرسية مثل (المنهج الدراسي غير المعقول، ومحتويات التعليم التي تتعارض مع مصلحة الطلاب ؛ أساليب التدريس التي لا تزال تعتمد بشكل رئيسي على المحاضرات والاهتمام بنقل المعرفة النظرية وعدم الاهتمام بالتدريب وفرص أقل

للمشاركة في المناقشة ؛ معظم الاختبارات الأكاديمية لا تزال تستند إلى امتحان المقررات المعتمد على الحفظ، الجودة المهنية للمعلم وشخصيته وقدرته على التدريس)، عوامل ذاتية وسمات شخصية للمتعلم مثل (انخفاض التقييم الذاتي، وانعدام الثقة، والحكم الذاتي المنخفض وتقدير الذات المنخفض، والشعور ان الدراسة مملة)، الاهتمام المهني بالتعلم فهو العنصر الاكثر واقعية والأكثر نشاطًا وأهمية فى الدافعية للتعلم الا ان جزء كبير من الطلاب لا يعرفون ما إذا كانوا يحبون التخصص الذي التحقوا به ام لا ويظهر ذلك بعد التحاقهم بالدراسة فيجدوا أنهم لا يهتمون بتعلم هذا التخصص مما يخفض دافعيتهم للتعلم، انخفاض التحصيل الاكاديمي (هناك سببان لانخفاض التحصيل لدى الطلاب الاول عدم وجود معنى للتعلم لديهم وغالبا ما يكون لديهم شعور بالملل، والثاني عدم شعورهم بالقدرة على تحسين تحصيلهم وذلك لان الجهود المبذولة منهم ليس لها أي تأثير ومن ثم يشعرون بالنقص فيصبح هدف التعلم لديهم الحصول على دبلوم او شهادة او درجة وكنتيجة لذلك يفتقرون للدافع الحقيقي للتعلم)، ادمان الإنترنت (نظرًا لأن الطلاب يقضون الكثير من الوقت على الانترنت، بحيث لا يتوفر لديهم الوقت الكافي لإكمال دراساتهم، مما ينتج عنه التأخر عن المدرسة، عدم الانتباه، عدم انهاء المتطلبات المدرسية، تخطي الدروس، فقدان المتعة في التعلم).

ثالثا التلكؤ الدراسي Academic Procrastination:

تعددت الترجمات لمصطلح Academic Procrastination الذي تناول ظاهرة تأجيل التلاميذ للمهام الدراسية فترجمه البعض بمصطلح التسويف الدراسي، واشار البعض اليه بالارجاء الدراسي، وتناوله البعض بمصطلح التلكؤ الدراسي وسوف تلتزم الباحثة بمصطلح التلكؤ الدراسي لما يحمله من جانب سلبي لتأجيل المهام الدراسية فقد يكون ارجاء التلميذ لمهامه ارجاءا فعالا يساعده على تحديد اولويات العمل ولكن ستلتزم الباحث هنا بتأجيل التلميذ لمهامه الدراسية دون وجود أسباب محددة بما يؤثر على انجازه لمهامه في وقتها المحدد، ويعرف Senecal, Koestner,& Vallerand (1995,608) التلكؤ الدراسي أنه التأجيل الإرادي

لإنهاء المهمات الأكاديمية ضمن الوقت المحدد أو المتوقع، رغم اعتقاد الفرد بأن إنجازه لتلك المهمات سوف يتأثر سلبياً، كما عرفه عبدالرحمن مصيلحي ونادية الحسيني (٢٠٠٤, ٦٥) أنه تأجيل الطالب البدء في عمل المهام الدارسية المطلوبه، أوتأخير اتمامها إلى اللحظات الأخيرة مما يؤدي إلى الشعور بالضيق وعدم الارتياح لتأخره في اتمامها، ويرى Steel (2007,70) انه ميل الفرد بشكل اختياري لتأجيل المهام الأكاديمية لوقت لاحق وعدم انهائها فى الوقت المحدد على الرغم من معرفته بالاثار السلبية المترتبة على ذلك، ويعرفه معاوية أبو غزال (٢٠١٢، ١٣٤) انه "ميل الفرد لتأجيل البـــدء في المهمات الأكاديمية أو إكمالها، وينتج عنه شـــعور الفرد بالتوتر الانفعالي "، وتعرفه مروة بغدادي (٢٠١٥ ,١١١) أنه " تأجيل الطالب البدء في المهام الاكاديمية أو اكمالها على الرغم من أهميتها حتى اللحظات الأخيرة بدون مبرر، وينتج عن ذلك التأجيل الشعور بالضيق "، واشار Park &Sperling (2012,13) له على اعتباره انه معرفة الطالب بوجوب اكماله لمهمة محددة، ولكنه يفشل في حث نفسه على انجازها فى الوقت المحدد، ويصاحب هذا الفشل مشاعر ضيق وقلق ولوم ذات، ويعرفه عصام نصار(٢٠١٦، ٧) بأنه التأخير أو التأجيل التطوعي للبدء أو إكال المهام الأكاديمية عن قصد دون مبرر مع الإحساس بعدم الارتياح والشعور بالضيق لتأجيل هذه المهام المهام لاقتناعه الداخلي بضرورة انجازها ويرجع ذلك لسوء في ادارة الوقت والاهتمام بأشياء أخرى غير ملائمة، وعدم قدرة الفرد على تحفيز ذاته لإنجاز المهام، وعرفه مالك فضيل (٢٠١٨، ٧٤٣) بأنه "التأجيل او التأخير عن اداء المهام الأكاديمية وعدم إكمالها في الوقت المحدد بسبب نقص الدافع الأكاديمي لدى الطلبة ويصاحب هذا التأجيل أو التأخير مشاعر القلق والضيق وعدم الارتياح لتأخرهم عن اداء المهام المطلوبة ".

يتضح من التعريفات السابقة انها ركزت جميعا على تأجيل المهام التعليمية دون مبرر وما يصاحب ذلك بشعور بالقلق والتوتر والضيق، وتعددت الابعاد التي اشتمل عليها كل تعريف مابين الكسل وسوء ادارة الوقت والمخاطرة والخوف من الفشل، كتابة الابحاث، بينما اتفق مجموعة من الباحثين مثل عبد الرحمن مصيلحي ونادية الحسيني (٢٠٠٤)، Popoola (2005)، Sokolowska (2009)،

Bezci& Vural (2013)، إبراهيم الجعافرة (٢٠١٦)، عصام نصار (٢٠١٦)، مالك فضيل (٢٠١٨) إلى أن التلكؤ الدراسي يتكون من بعد معرفي، وبعد سلوكي، وبعد انفعالي ولذلك اعتمدت الباحثة على تلك الأبعاد في الدراسة الحالية، حيث ترى الباحثة أن التلميذ المتلكأ يمتلك معتقدات وأفكار تدفعه لتأجيل المهام الدراسية ويترجم هذه الافكار في شكل سلوكيات تأجيل مصحوبة بمشاعر انفعالية تعبر عن الضيق والتوتر والقلق كنتيجة لهذا التأجيل.

ولقد اشار أحمد عباده (١٩٩٣) إلى أنه من خصائص الطلاب الذين يؤجلون الاستعداد للامتحانات أنهم في فترة الاستعداد للامتحانات يقومون بعمل أشياء أخرى غير ضرورية، ويتجنبون الجلوس للاستذكار، ويصعب عليهم تنظيم أوقات الاستذكار، ويكثرون من النشاطات والزيارت، ومشاهدة التلفاز، ويبالغون في ترتيب طاولة الاستذكار، والسرحان، ويجدون رغبة شديدة في النوم،، وذكر Schraw, Wadkins & Olafson (2007) أن التلاميذ المتلكئين يميلون إلى تأجيل الامتحانات الدراسية، والتهرب من تنظيم الأعمال المدرسية، والتهرب من المشاركة فى الأعمال المدرسية والأعمال المهمة، والتهرب من اداء الواجب المدرسي، واضاف عطية محمد سيد (٢٠٠٨، ١١) أن الطلاب الذين يعانون من سلوك االتلكؤ الدراسي يعملون على حماية صورتهم الذاتية أمام الآخرين وإظهارها بمظهر ايجابي واختلاق الأعذار الكاذبة لتجنب العقاب، ولديهم صعوبة في التنظيم الذاتي ولذلك فهم يحتاجون إلى محرك خارجي لكي يتمكنوا من انجاز أعمالهم، وحاول بعض الباحثين معرفة اسباب التلكؤ الدراسي فأشار Burnrs (1989) الى ان التلكؤ يرجع إلى عدم توافر الدافع للبدء في المهمة، واستخدام التلكؤ كوسيلة للتعبير عن المشاعر السلبية، وقد يستخدم التلميذ التلكؤ كشكل من اشكال التمرد على الأشخاص الذين لديهم طلبات غير معقولة، واعتبر أن السبب الأكثر شيوعاً للتلكؤ هوضعف الاهتمام والرغبة لدى التلميذ بعملية التعلم، وأضاف(2007) Steel أنه يرجع إلى عدة أسباب مثل الخوف من الفشل، وكراهية المهمة، وتوصلت دراسة Muramatsu, Kunimune, & Niimura (2011,535) إلى أن التلكؤ الدراسي يرتبط بمدى اهتمام التلميذ بالبرنامج الدراسي، ودرجة صعوبة المهمة الموكلة إليه، ولخص إبراهيم الجعافرة (٢٠١٦) أسباب التلكؤ في انشغال التلميذ بكثرة الأنشطة

الاجتماعية والترفيهية، والخوف من الفشل نتيجة التأثر السلبي بالتجارب السالبة للآخرين والخوف من الإحباط الناجم عن الفشل في الإنجاز، والميل للكمالية وعدم الاقتناع بمستوى الأداء والميل إلى الدقة العالية في الأداء، وصعوبة المهمة الأكاديمية خاصة التي تتطلب جهد ووقت، والكسل والشعور بالخمول، والافتقار إلى تنظيم الذات واهدار الوقت دون انجاز، والاتجاهات الاتجاهات الدراسية السلبية وعدم توافق المهام الدراسية مع الميول الشخصية، وتقليد بعض الزملاء الفاشلين، والتردد الذي يعاني منه التلميذ بين مايجب عمله وما لايجب عمله، واشار Sokolowska (2009,15) ان التلكؤقد يرجع إلى أسباب متعلقة بشخصية المتعلم مثل الخوف من الفشل والسعي نحو الكمالية واتجاهه نحو المهمة وتقديره لذاته كما قد يرجع لاسباب تتعلق بالمهمة مثل صعوبة المهمة وتعقدها والزمن المتاح لانجازها، واضاف Yockey (2016,172) أنه يرجع لأسباب تتمثل في انجاز الطالب للأنشطة التي تعطيه متعة مثل مشاهدة التلفاز بدلا من إنجازه المهام ذات الأولوية المرتفعة مثل الاستذكار والهروب من المهام غير الممتعة والصعبة، ولقد توصلت دراسة (Balkis, 2013) التي أجريت على عينة من طلاب الجامعة، ودراسة Çakır, Akça, Kodaz& Tulgarer (2014) التي أجريت على عينة من طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة عبد الرسول عبد اللاه (٢٠١٧) التي اجريت على عينة من طلاب الجامعة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاحتراق الاكاديمي والتلكؤ الدراسي، وانه يمكن التنبؤ بالتلكؤ الدراسي من خلال الاحتراق الاكاديمي.

فروض الدراسة:

- توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس الاحتراق الاكاديمي وذلك تجاه تلاميذ المجموعة الضابطة.
- توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس التلكؤ الدراسي وذلك تجاه تلاميذ المجموعة الضابطة.
-

- لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية لمقياس الاحتراق الاكاديمي.
- لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية لمقياس التلكؤ الدراسي.

منهج الدراسة:

استخدمت الدارسة الحالية المنهج شبه التجريبي والتصميم التجريبي ذي المجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة وتمثلت المتغيرات في:

- المتغير المستقل: البرنامج القائم على أبعاد الذكاء الانفعالي.
- المتغير التابع: الاحتراق الاكاديمي والتلكؤ الدراسي.
- المتغيرات الوسيطة: العمر الزمنى، نسبة الذكاء.

المشاركون في الدراسة:

المشاركون في الدراسة الاستطلاعية وذلك لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة: قامت الباحثة بالتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة والتعرف على ملائمة ادوات الدراسة للعينة، وذلك بتطبيقها على (٥٠) تلميذ من تلاميذ الصف الثاني الاعدادي بمدرسة رياض الإعدادية بنين التابعة لإدارة شرق التعليمية بمحافظة الإسكندرية، وقد بلغ متوسط اعمارهم (١٤.٠٣) بانحراف معياري (٢.٧٢).

المشاركون فى الدراسة الأساسية:

شارك فى الدراسة الأساسية (٤٨) تلميذ من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة رياض الإعدادية للبنين التابعة لإدارة شرق التعليمية بمحافظة الإسكندرية، (ولقد اعتمدت الباحثة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي حيث أن تلميذ الصف الاول الاعدادي سيتأثر ادائه بالبيئة الجديدة للمدرسة والانتقال من المدرسة الإبتدائية إلى المدرسة الإعدادية والمواد الدراسية الجديدة التي يدرسها، وتلميذ الصف الثالث الإعدادي سيعاني من ضغوط انها شهادة دراسية ستحدد مصير دراسته القادمة لذلك تم الاعتماد على تلاميذ الصف الثاني الاعدادي حيث انهم قد تأقلموا على وضع

الدراسة ويتميزوا بالاستقرار النسبي في اوضاعهم عكس تلاميذ الصفين الأول والثالث الإعدادي)، تم اشتقاق عينة الدراسة من عينة كلية قوامها ١٧٦ تلميذ حيث قامت الباحثة بتطبيق مقياس الاحتراق الأكاديمي ومقياس التلكؤ الدراسي على (١٧٦) تلميذ وهم يمثلوا ثلاثة فصول في المدرسة، ثم قامت بترتيب درجات التلاميذ تصاعديا في كل مقياس، ثم قامت بحصر التلاميذ الحاصلين على درجات مرتفعة (الارباعي الاعلى) في كل من الاحتراق الأكاديمي والتلكؤ الدراسي فبلغت (٤٨) تلميذ، تم استبعاد التلاميذ الذين تغيبوا اثناء تطبيق ادوات الدراسة، والذين لم يكملوا الاجابة على عبارات المقياس والراسبين وكان عددهم ١٠ تلاميذ، ومن ثم اصبح العدد الكلي لعينة الدراسة (٣٨) تلميذ تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية عددها (١٨) تلميذ بمتوسط عمر زمني قدره (١٤.١١) عام وبانحراف معياري قدره (٢.٧٨)، ومجموعة ضابطة عددها (٢٠) تلميذ بمتوسط عمر زمني قدره (١٤.٠٩) عام وبانحراف معياري قدره (٢.٩).

وللتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبة والضابطة في متغير العمر الزمني قامت الباحثة بالحصول على اعمار التلاميذ بمساعدة الاخصائية الاجتماعية، وتبين أن كل التلاميذ مستجدين بالصف الثاني الاعدادى ماعدا (٥) تلاميذ تم استبعادهم، ولتحقيق التكافؤ بين المجموعتين قامت الباحثة بحساب الفروق في كل من العمر الزمني والذكاء والاحتراق الاكاديمي والتلكؤ الدراسي وذلك باستخدام اختبار Mann-Wittnyوالنتائج توضحها الجداول التالية

جدول (١)

نتائج اختبار "مان وتني "وقيمة "U" للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني

(ن= ٣٨)

المتغير	المجموعة	العدد	بيانات وصفية		متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			القيمة	الدلالة
العمر الزمني	تجريبية	١٨	١٤.١١	٢.٧٨	١٩.٥٣	٣٥١.٥٠	١٧٩.٥٠٠	غير دالة
	ضابطة	٢٠	١٤.٠٩	٢.٩	١٩.٤٨	٣٨٩.٥٠		

يتضح من جدول (١) أن قيم U المحسوبة غير دالة احصائيا مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني

جدول (٢)

نتائج اختبار "مان وتني "وقيمة "U" للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء (ن= ٣٨)

المتغير	المجموعة	العدد	بيانات وصفية		متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			القيمة	الدلالة
الذكاء	تجريبية	١٨	٢٨.٤٠	١.٢٣١	٢٠.٨٦	٣٧٥.٥	١٥٥.٥٠٠	غير دالة
	ضابطة	٢٠	٢٨.٦٦	١.٣٧٥	١٨.٢٨	٣٦٥.٥		

يتضح من جدول (٢) أن قيم U المحسوبة غير دالة احصائيا مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء

جدول (٣)

نتائج اختبار "مان وتني "وقيمة "U" للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمتغير الاحتراق الاكاديمي (ن= ٣٨)

البعد	المجموعة	العدد	بيانات وصفية		متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			القيمة	الدلالة
الانهاك	تجريبية	١٨	١٦.٠٦	١.٨٦	١٨.٠٣	٣٢٤.٥٠	١٥٣.٥٠	غير دالة
	ضابطة	٢٠	١٦.٥٥	١.٨٨	٢٠.٨٣	٤١٦.٥		
المشاعر السلبية تجاه الدراسة	تجريبية	١٨	١٦.٥٠	١.٦٢	٢٠.٦٤	٣٧١.٥٠	١٥٩.٥٠	غير دالة
	ضابطة	٢٠	١٦.١٠	١.٥٥	١٨.٤٨	٣٦٩.٥٠		
ضعف الانجاز الشخصي	تجريبية	١٨	١٦.٦٧	١.٣٧	٢١.٦٧	٣٩٠.٠	١٤١.٠٠	غير دالة
	ضابطة	٢٠	١٦.٢٥	١.٢٩	١٧.٥٥	٣٥١.٠		
المجموع الكلي	تجريبية	١٨	٤٩.٢٢	٣٠.٠٢	٢٠.٠	٣٦٠.٠	١٧١.٠٠	غير دالة
	ضابطة	٢٠	٤٨.٩٠	٢.٧٧	١٩.٠٥	٣٨١.٩		

يتضح من جدول (٣) أن قيم U المحسوبة غير دالة احصائيا مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لجميع أبعاد الاحتراق الأكاديمي ومجموعها الكلي وبالتالي تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاحتراق الاكاديمي.

جدول (٤)

نتائج اختبار "مان وتني"وقيمة "U" للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمتغير التلكؤ الدراسي (ن= ٣٨)

البعد	المجموعة	العدد	بيانات وصفية		متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			القيمة	الدلالة
المعرفي	تجريبية	١٨	١٨.٣٣	٢.٠٢	٢٠.١٧	٣٦٣.٠	١٦٨.٠	غير دالة
	ضابطة	٢٠	١٨.٢٥	٢.١٥	١٨.٩٠	٣٧٨.٠		
السلوكي	تجريبية	١٨	١٨.٢٢	١.٤٧	٢١.٩٢	٣٩٤.٥٠	١٣٦.٥٠	غير دالة
	ضابطة	٢٠	١٧.٦٠	١.١٤	١٧.٣٣	٣٤٦.٥٠		
الانفعالي	تجريبية	١٨	١٧.٨١	٠.٧٨	٢١.٩٤	٣٩٥.٠	١٣٦.٠	غير دالة
	ضابطة	٢٠	١٧.٨٠	٠.٧٧	١٧.٣٠	٣٤٦.٠		
المجموع الكلي	تجريبية	١٨	٥٤.٧٢	٢.٥١	٢٢.٤٧	٤٠٤.٥٠	١٢٦.٥	غير دالة
	ضابطة	٢٠	٥٣.٦٥	٢.٠٦	١٦.٨٣	٣٦٣.٥٠		

يتضح من جدول (٤) أن قيم U المحسوبة غير دالة احصائيا مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لجميع أبعاد التلكؤ الدراسي ومجموعها الكلي وبالتالي تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التلكؤ الدراسي.

أدوات الدراسة:

اختبار المصفوفات المتتابعة إعداد (جون رافن): تقنين سيد عبد العال (١٩٨٣):

يعد اختبار المصفوفات أحد اختبارات الذكاء غير اللفظية المتحررة من أثر الثقافة، ويهدف الاختبار لقياس القدرات العقلية للأفراد من سن (٥) سنوات وحتى (٦٥)، وقد أعد رافن ثلاثة مستويات من المصفوفات المتتابعة، تصلح للمستويات العادية، والمتقدمة، والمصفوفات الملونة، ويتكون المقياس من (٦٠) مفردة موزعة

على خمس قوائم (أ، ب، ج، د، هـ)، وهى عبارة عن شكل محذوف منه جزء وعلى المفحوص اختيار الجزء الناقص الصحيح من بين (٦) بدائل، ويعطى المفحوص درجة واحدة على الإجابة الصحيحة، وصفر على الإجابة الخاطئة، وتكون بذلك الدرجة العظمى (٦٠) درجة والصغرى صفر.

وقد وقع اختيار الباحثة على الاختبار نظرا لملاءمته لعينة الدراسة، وكذلك الاطمئنان لثبات وصدق المقياس نظرا لشيوع استخدامه فى عدد كبير من الدراسات، وقد اجرى عليه العديد من الدراسات والتى اثبتت صلاحيته والوثوق فى استخدامه لقياس الذكاء.

مقياس الاحتراق الاكاديمي (اعداد الباحثة):

– الهدف من المقياس:

هدف هذا المقياس إلى قياس الاحتراق الاكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وذلك من خلال (الانهاك– المشاعر السلبية تجاه الدراسة– ضعف الانجاز الشخصي).

– خطوات إعداد المقياس:

– تم الإطلاع على الأُطر النظرية والعربية والأجنبية التي تناولت الاحتراق الاكاديمي، والإطلاع على بعض المقاييس الخاصة بالاحتراق الاكاديمي ومن هذه المقاييس: مقياس الاحتراق اعداد Maslach & Jackson (1981)، استبيان الاحتراق الأكاديمي Maslach Burnout Inventory- Student Survey (MBI- SS) في Schaufeli, Leiter& Maslach, (2009) وتكون من الانهاك، الاتجاهات السلبية، انعدام الكفاءة الاكاديمية، مقياس Copenhagen Burnout Inventory- CBI اعداد Kristensen, Borritz ,Villadsen& Christensen (2005) وتكون من بعد واحد هو الانهاك، استبيان الاحتراق الاكاديمي اعداد Breso's (2007) وتناول الاجهاد الاكاديمي، وعدم الاستمتاع بالدراسة، ونقص الكفاءة، مقياس الاحتراق المدرسي اعداد Salmela- Aro, Kiuru, Leskinen, & Nurmi (2009) وتكون من الانهاك، اللامبالاة (السخرية)، عدم الشعور بالكفاءة في المدرسة، مقياس Oldenburg Burnout

Demerouti, Mostert & Bakker (2010). اعداد Inventory- OLBI واشتمل على الانهاك، وعدم الاستغراق في التعلم، مقياس الاجهاد التعلمي اعداد نجوى واعر (٢٠١٨) وتكون من الانهاك، والخوف النفسي، انعدام الفاعلية. ولاحظت الباحثة اتفاق معظم الدراسات السابقة والمقاييس على أبعاد الاحتراق الاكاديمي وهي الانهاك، والسخرية أواللامبالاة Cynicism ويشير إلى (السخرية، والمشاعر السلبية تجاه الدراسة، وتبلد المشاعر نحو الدراسة)، وانعدام الكفاءة الاكاديمية أوانعدام الفاعلية وضعف الانجاز الشخصي لذلك قامت الباحثة ببناء مقياس للاحتراق الاكاديمي يتكون من أبعاد الانهاك، والمشاعر السلبية تجاه الدراسة، وضعف الانجاز الشخصي وذلك لانه لم توجد مقاييس –في حدود إطلاع الباحثة– للاحتراق الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الإعدادية في البيئة العربية أو في البحوث الأجنبية.

وصف المقياس: بعد الإطلاع على المقاييس المختلفة لقياس الاحتراق الاكاديمي لاحظت الباحثة أن كل المقاييس عمدت إلى استخدام عبارات التقرير الذاتي والتي قد يتدخل فيها المرغوبية الاجتماعية للتلاميذ في تحسين صورتهم أثناء الإجابة لذلك لجأت الباحثة لصياغة مواقف يختار منها التلميذ الإجابة التي تناسبه.

قامت الباحثة باعداد المقياس وتكون من ((30 موقف موزعة على ثلاثة أبعاد الانهاك ويشمل (١٠) مواقف من (١– ١٠)، والاتجاهات السلبية نحو الدراسة ويشمل (١٠) مواقف من (١١– ٢٠)، وضعف الانجاز الشخصي ويشمل (١٠) مواقف من (٢٠– ٣٠) يتبعهم ثلاث بدائل يختار من بينهم التلميذ.

طريقة تقدير درجات المقياس: تمنح إجابة التلميذ درجة تتدرج من (٠– ٢) بالترتيب على مواقف المقياس وبذلك فإن الدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (٠– ٦٠) درجة.

– التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس: طبقت الباحثة المقياس على عدد (٥٠) تلميذ من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بهدف التأكد من وضوح التعليمات، وتحديد الزمن المناسب للمقياس، وحساب الثبات والاتساق الداخلي.

١– **حساب صدق المقياس:** تم حساب صدق المقياس بطريقتين هما:

أ– صدق المحكمين: تم عرض المقياس على (٥) من السادة المحكمين أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوى والصحة النفسية لمراجعة

المواقف من حيث انتماؤها للبعد وصياغتها لغويًا ووضوحها، وتراوحت نسب الاتفاق ما بين (٨٠%: ١٠٠%) على كل مواقف المقياس، وكان الحد الأدنى لقبول الموقف هو موافقة عدد (4) من السادة المحكمين.

ب- صدق التحليل العاملي: قامت الباحثة بحساب صدق التحليل العاملي للمقياس وذلك باستخدام طريقة التحليل العاملي الاستكشافي (طريقة المكونات الأساسية) وذلك على عينة من(138) تلميذ، ثم اديرت العوامل تدويرا متعامدا بطريقة Varimax وفقا لمحك Kaiser بأن لايقل تشبع الموقف عن (٠.٣٥) ولايقل عدد المواقف المشبعة على العامل عن (٣) مواقف، وطبقا لمعيار Guttman لتحديد عدد العوامل المكونة للمقياس، يعد العامل جوهريا إذا كان جذره الكامن يساوي واحد صحيح أو يزيد، ويتم الأخذ بالتشبع الاعلى إذا تشبع الموقف على أكثر من عامل، وجدول (٥) يوضح مصفوفة العوامل الناتجة من التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد لمقياس الاحتراق الاكاديمي.

جدول (٥)

مصفوفة العوامل الناتجة من التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد لمقياس الاحتراق الاكاديمي

رقم الموقف	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	رقم الموقف	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١	٠.٨٢٦			١٧		٠.٥٧١	
٢	٠.٧٠٠			١٨		٠.٥٦٩	
٣			٠.٦٥٠	١٩			٠.٦٦٩
٤	٠.٥٨٥			٢٠			٠.٦٣٨
٥	٠.٥٦٠			٢١	٠.٥٦٩		
٦		٠.٥٥٣		٢٢		٠.٤٥٦	
٧		٠.٥٥١		٢٣	٠.٤٧٨		
٨			٠.٥٣٨	٢٤	٠.٤٧٦		
٩		٠.٣٧٦		٢٥		٠.٧٥٢	
١٠	٠.٥١٢			٢٦			٠.٦٠٨
١١		٠.٧١٧		٢٧			٠.٥٤٨
١٢	٠.٤٣٨			٢٨		٠.٥٥٥	
١٣			٠.٥١٢	٢٩	٠.٥٦٣		
١٤			٠.٧٠٦	٣٠		٠.٣٦٥	
١٥			٠.٦٦٠	الجذرالكامن	٣.٦٥٨	١.٥٧٢	١.٢٠٣
١٦			٠.٥٧٢	نسبةالتباين	٢٩.٤٠٨	٢٧.٤٠٤	٢٢.٧٥٩

وقد اسفرت نتائج التحليل العاملي لمقياس الاحتراق الاكاديمي على ثلاثة عوامل جذورها الكامنة (٣.٦٥٨، ١.٥٧٢، ١.٢٠٣)، وكانت نسبة التباين لها (٢٩.٤٠٨، ٢٧.٤٠٤، ٢٢.٧٥٩) على الترتيب وهذه العوامل مجتمعة تفسر (٧٩.٥٧١) من التباين الكلي لعبارات المقياس، وهي نسبة مرتفعة من التباين المُفَسر بواسطة هذه العوامل.

- العامل الأول تشبع عليه (١٠) مواقف تراوحت تشبعاتهم مابين ٠.٤٣٨ إلى ٠.٨٢٦ وبلغ جذره الكامن (٣.٦٥٨) بنسبة تباين (٢٩.٤٠٨)، وتكشف مضامين هذه المواقف عن معاناة الطالب الأكاديمية وشعوره بالارهاق والتعب من متطلبات الدراسة ويظهر من خلال التعب المستمر، فقدان الحيوية والنشاط وبذلك يمكن تسمية العامل الأول "الانهاك".
- العامل الثاني تشبع عليه (١٠) مواقف تراوحت تشبعاتهم ما بين ٠.٣٦٥ إلى ٠.٧٥٢ وبلغ جذره الكامن (١.٥٧٢) بنسبة تباين (٢٧.٤٠٤)، وتكشف مضامين هذه المواقف عن المشاعر السلبية وفقدان التقدير التي يشعر بها التلميذ نحو دراسته، ومواده الدراسية، والمدرسة، والواجبات، وبذلك يمكن تسمية العامل الثاني "المشاعر السلبية تجاه الدراسة".
- العامل الثالث تشبع عليه (١٠) مواقف تراوحت تشبعاتهم ما بين ٠.٥١٢ إلى ٠.٧٠٦ وبلغ جذره الكامن (١.٢٠٣) بنسبة تباين (٢٢.٧٥٩) وتكشف مضامين هذه المواقف عن تقييم التلميذ لانجازاته الشخصية بشكل سلبي وتوقعه الاداء السيئ وضعف الثقة في الذات، وبذلك يمكن تسمية العامل الثالث "ضعف الانجاز الشخصي".

حساب ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس عن طريق:

- طريقة ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ وبلغ معامل ثبات المقياس ككل (٠.٧٩٨)، وثبات أبعاد المقياس فكانت (٠.٧٩٢، ٠.٧٨٧، ٠.٧٧٩) لبُعد الانهاك، وبُعد الاتجاهات السلبية، وبُعد ضعف الانجاز الشخصي على التوالى وهي قيم تشير إلى تمتع المقياس وأبعادة بدرجة مقبولة من الثبات.

- طريقة إعادة التطبيق: تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق حيث تم تطبيق المقياس على عينة من (٥٠) تلميذ وبعد فاصل زمنى بلغ أسبوعين تم إعادة تطبيق المقياس وبحساب معامل الإرتباط بين التطبيق الأول التطبيق الثانى بلغت قيمته ٠.٨٤٦ مما يشير إلى تمتع مقياس الاحتراق الاكاديمي بدرجة مقبولة من الثبات.
- حساب الاتساق الداخلي للمقياس: قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات المواقف ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وأيضًا بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك درجات المواقف والدرجة الكلية للمقياس.
- حساب الاتساق الداخلي بين درجات مواقف المقياس والبعد الذي تنتمي إليه:
- تراوحت قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين كل موقف والبعد الذي تنتمي إليه بين (٠.٦٩٩: ٠.٧٧٩) وهى قيم مقبولة وأكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على قوة العلاقة بين الموقف والبعد الذي ينتمي إليه.
- حساب الاتساق الداخلي بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس: بلغت معاملات الارتباط لأبعاد المقياس مع الدرجة الكلية له (٠.٧٦٤، ٠.٧٨١، ٠.٧٧٢) لبُعد الانهاك، وبُعد الاتجاهات السلبية، وبُعد ضعف الانجاز الشخصي على التوالي وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.
- حساب الاتساق الداخلي بين درجات المواقف والدرجة الكلية للمقياس: تراوحت قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين كل موقف والدرجة الكلية للمقياس بين (٠.٧٧٥، ٠.٨١١)، وهى قيم مرتفعة وأكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على اتساق المقياس.

مقياس التلكؤ الدراسي (اعداد الباحثة):

- الهدف من المقياس:

هدف هذا المقياس إلى قياس التلكؤ الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وذلك من خلال (البعد المعرفي- البعد السلوكي- البعد الوجداني).

- خطوات إعداد المقياس:

تم الإطلاع على الأُطر النظرية والعربية والأجنبية التي تناولت التلكؤ الدراسي، والإطلاع على بعض المقاييس الخاصة بالتلكؤ الدراسي ومن هذه المقاييس: مقياس التلكؤ الدراسي اعداد Lay (1986) ولم تحدد له أبعاد، مقياس التلكؤ الدراسي Mccloskey (2011) وتضمن المعتقدات الخاطئة عن القدرات، مشتتات الانتباه، نقص المبادرة الذاتية، العوامل الاجتماعية، الكسل، سوء ادارة الوقت، مقياس التلكؤ الدراسي اعداد معاوية أبو غزال (٢٠١٢) ولم يحدد فيه ابعاد وتم استخدامه في العديد من الدراسات، مقياس التلكؤ الدراسي اعداد Ocak& Bulut (2015) واشتمل أبعاد المسئولية، السمة المدركة للمهمة الأكاديمية، النظرة السلبية نحو المدرس، الكمال الأكاديمي، مقياس التلكؤ اعداد Fernie, Bharucha, Nikčević & Spada (2016). ولم يحدد فيه أبعاد، ومقاييس التلكؤ الدراسي لكل من عبد الرحمن مصيلحي ونادية الحسيني (٢٠٠٤)، Popoola (2005)، Sokolowska (2009)، Bezci& Vural (2013)، إبراهيم الجعافرة (٢٠١٦)، عصام نصار (٢٠١٦)، مالك فضيل (٢٠١٨) والتي تضمنت جانب معرفي، وجانب سلوكي، وجانب انفعالي.

لاحظت الباحثة أختلاف الأبعاد التي تكونت منها بعض المقاييس، في حين لم تحدد البعض الآخر من المقاييس ابعاد للتلكؤ الدراسي، واجتمعت بعض المقاييس على اعتبار التلكؤ الدراسي يتكون من أبعاد معرفية، وسلوكية، وانفعالية وهذا ما تبنته الباحثة ونتيجة لانه لم توجد مقاييس–في حدود إطلاع الباحثة– للتلكؤ الدراسي لتلاميذ المرحلة الإعدادية قامت الباحثة ببناء مقياس للتلكؤ الدراسي.

وصف المقياس: بعد الإطلاع على المقاييس المختلفة لقياس التلكؤ الدراسي لاحظت الباحثة أن كل المقاييس عمدت إلى استخدام عبارات التقرير الذاتي والتي قد يتدخل فيها المرغوبية الاجتماعية للتلاميذ في تحسين صورتهم أثناء الإجابة لذلك لجأت الباحثة لصياغة مواقف يختار منها التلميذ الإجابة التي تناسبه.

قامت الباحثة باعداد المقياس وتكون في صورته الأولية من (٣٦ موقف تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية وذلك للتأكد من صحة تمثيل المواقف لقياس أبعاد

التلكؤ الدراسي وفي ضوء ملاحظاتهم تم تعديل بعض المواقف، وتم استبعاد عدد (٢) موقف بعد التحليل العاملي، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية ((34 موزعة على ثلاثة أبعاد البُعد المعرفي ويشمل (١٢) موقف من (١– ١٢)، والبُعد السلوكي (١٢) موقف من (١٣– ٢٤)، والبُعد الانفعالي ويشمل (١٠) مواقف من (٢٥– ٣٤) يتبعهم ثلاث بدائل يختار من بينهم التلميذ.

طريقة تقدير درجات المقياس: تمنح إجابة التلميذ درجة تتدرج من (٠ إلى ٢) بالترتيب على مواقف المقياس وبذلك فإن الدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (٠– ٦٨) درجة.

- – التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس: طبقت الباحثة المقياس على عدد (٥٠) تلميذ من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بهدف التأكد من وضوح التعليمات، وتحديد الزمن المناسب للمقياس، وحساب الثبات والاتساق الداخلي.

١– حساب صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس بطريقتين هما:

- أ– صدق المحكمين: تم عرض المقياس على (٥) من السادة المحكمين أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوى والصحة النفسية لمراجعة المواقف من حيث انتماؤها للبعد وصياغتها لغويًا ووضوحها، وتراوحت نسب الاتفاق ما بين (٨٠%: ١٠٠%)، وكان الحد الأدنى لقبول الموقف هو موافقة عدد (4) من السادة المحكمين، وتم تعديل بعض البدائل مثل (اضع جدول زمني التزم به إلى اضع جدول زمني للمذاكرة التزم به، احدد الوقت لانهائه إلى احدد الوقت المناسب لانهائه).
- ب– صدق التحليل العاملي: قامت الباحثة بحساب صدق التحليل العاملي للمقياس وذلك باستخدام طريقة التحليل العاملي الاستكشافي (طريقة المكونات الأساسية) وذلك على عينة من(138) تلميذ، ثم اديرت العوامل تدويرا متعامدا بطريقة Varimax وفقا لمحك Kaiser بأن لايقل تشبع الموقف عن (٠.٣٥) ولايقل عدد المواقف المشبعة على العامل عن (٣) مواقف، وطبقا لمعيار Guttman لتحديد عدد العوامل المكونة للمقياس، يعد العامل جوهريا إذا كان جذره الكامن يساوي واحد صحيح أو يزيد، ويتم الأخذ بالتشبع الاعلى إذا تشبع الموقف على أكثر من عامل، وجدول (٦) يوضح مصفوفة العوامل الناتجة من التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد لمقياس التلكؤ الدراسي.

وجدول (٦)

مصفوفة العوامل الناتجة من التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد لمقياس التلكؤ الدراسي

رقم الموقف	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	رقم الموقف	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١	٠.٦٨٢			٢٠		٠.٤٧٤	
٢	٠.٥٧١			٢١			٠.٣٨٥
٣	٠.٦٧٢			٢٢			٠.٥٦٢
٤		٠.٦٨٤		٢٣			٠.٧٢١
٥		٠.٤١٨		٢٤		٠.٣٦٢	
٦		٠.٦٤١		٢٥			٠.٤١١
٧	٠.٥٣٢			٢٦			٠.٢٤٢
٨	٠.٦٧١			٢٧		٠.٥٤١	
٩			٠.٤٦١	٢٨		٠.٦٢٠	
١٠			٠.٣٩٥	٢٩		٠.٧٣١	
١١			٠.٥٦٣	٣٠			٠.٦٥٣
١٢	٠.٦٢٢			٣١			٠.٥٧٣
١٣		٠.٧٤٥		٣٢			٠.٢١٥
١٤		٠.٧٢٧		٣٣	٠.٧٨١		
١٥	٠.٧٤٥			٣٤	٠.٥٦٤		
١٦	٠.٥٣١			٣٥	٠.٤٨٧		
١٧	٠.٥٤١			٣٦			٠.٣٣٤
١٨		٠.٥٧٤		**الجذرالكامن**	٥.٥٣٨	٣.٤٦٤	٢.٣٥٢
١٩		٠.٤٣٥		**نسبةالتباين**	٣٣.١٢١	٣٠.٥٣٦	٢٥.٣٨٤

وقد اسفرت نتائج التحليل العاملي لمقياس التلكؤ الدراسي على ثلاثة عوامل جذورها الكامنة (٥.٥٣٨، ٣.٤٦٤، ٢.٣٥٢)، وكانت نسبة التباين لها (٣٣.١٢١، ٣٠.٥٣٦، ٢٥.٣٨٤) على الترتيب وهذه العوامل مجتمعة تفسر (٨٩.٠٤١) من التباين الكلي لعبارات المقياس، وهي نسبة مرتفعة من التباين المُفَسر بواسطة هذه العوامل.

العامل الأول تشبع عليه (١٢) موقف تراوحت تشبعاتهم مابين ٠.٤٧٨ إلى ٠.٧٨١ وبلغ جذره الكامن (٥.٥٣٨) بنسبة تباين (٣٣.١٢١)، وتكشف مضامين

هذه المواقف عن الافكار والمعتقدات التي يكونها التلميذ عن المهام الدراسية الموكلة اليه والتي تدفعه لتأجيلها كالخوف من الفشل، وعدم القدرة على ادارة الوقت، وتأجيل المهام لنهاية المدة المحددة، والاعتقادات الخاصة بالنجاح والامتحانات وبذلك يمكن تسمية العامل الأول " البعد المعرفي".

العامل الثاني تشبع عليه (١٢) موقف تراوحت تشبعاتهم ما بين ٠.٣٦٢ إلى ٠.٧٣١ وبلغ جذره الكامن (٣.٤٦٤) بنسبة تباين (٣٠.٥٣٦)، وتكشف مضامين هذه المواقف عن الأفعال والسلوكيات التى يقوم بها التلميذ ويتضح فيها تأجيله للمهام الدراسية كالانشغال بالأعمال الاخرى، وعدم القدرة على تحديد الوقت المناسب لانجاز المهام الدراسية، وبذلك يمكن تسمية العامل الثاني "البعد السلوكي".

العامل الثالث تشبع عليه (١٢) موقف تراوحت تشبعات ١٠ مواقف مابين ٠.٣٣٤ إلى ٠.٧٢١ في حين كان تشبع الموقف ٢٦ (٠.٢٤٢) والموقف ٣٢ (٠.٢١٥) لذلك تم استبعادهم وفقا لمحك Kaiser، وبلغ الجذر الكامن للعامل الثالث (٢.٣٥٢) بنسبة تباين (٢٥.٣٨٤) وتكشف مضامين هذه المواقف عن الانفعالات التي تدفع الطالب لتأجيل مهامه الدراسية (كالخوف، والكره)وكذلك الانفعالات الناتجة عن التلكؤ الدراسي كالشعور بالقلق والانزعاج والضيق نتيجة تأجيل المهام الدراسية، وبذلك يمكن تسمية العامل الثالث "البعد الانفعالي".

حساب ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس عن طريق:

- طريقة ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ وبلغ معامل ثبات المقياس ككل (٠.٧٧١)، وثبات أبعاد المقياس فكانت (٠.٧٤١، ٠.٧٥٢، ٠.٧٣٥) للبعد المعرفي، والبعد السلوكي، والبعد الانفعالي على التوالى وهي قيم تشير إلى تمتع المقياس وأبعادة بدرجة مقبولة من الثبات.
- ب- طريقة إعادة التطبيق: تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق حيث تم تطبيق المقياس على عينة من (٥٠) تلميذ وبعد فاصل زمنى بلغ أسبوعين تم إعادة تطبيق المقياس وبحساب معامل الإرتباط بين التطبيق الأول التطبيق الثانى بلغت قيمته ٠.٨١٥ وهي قيمة مرتفعة، مما يشير إلى تمتع مقياس التلكؤ الدراسي بدرجة مقبولة من الثبات.

٣- حساب الاتساق الداخلي للمقياس: قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات المواقف ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وأيضًا بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك درجات المواقف والدرجة الكلية للمقياس.

- أ- حساب الاتساق الداخلي بين درجات مواقف المقياس والبعد الذي تنتمي إليه:
- تراوحت قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين كل موقف والبعد الذي تنتمي إليه بين (٠.٧٢١: ٠.٧٥٧) وهى قيم مقبولة وأكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على قوة العلاقة بين الموقف والبعد.
- ب- حساب الاتساق الداخلي بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس: بلغت معاملات الارتباط لأبعاد المقياس مع الدرجة الكلية له (٠.٧٥٥، ٠.٧٤٨، ٠.٧١٢) للبُعد المعرفي والبُعد السلوكي والبُعد الانفعالي على التوالي وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.
- ج- حساب الاتساق الداخلي بين درجات المواقف والدرجة الكلية للمقياس: تراوحت قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين كل موقف والدرجة الكلية للمقياس بين (٠.٦٧٨، ٠.٧٤٩)، وهى قيم مرتفعة وأكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على اتساق المقياس

البرنامج القائم على أبعاد الذكاء الانفعالي:

الهدف العام للبرنامج: يهدف البرنامج إلى خفض الاحتراق الاكاديمي والتلكؤ الدراسي والتخفيف من الأثار السلبية الناجمة عنهم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وذلك باستخدام أبعاد نموذج جولمان للذكاء الانفعالي.

مصادر بناء البرنامج: قامت الباحثة بمراجعة الاطر النظرية الخاصة بالذكاء الانفعالي ونماذجه والتي تم الإشارة اليها بالتفصيل في الإطار النظري والمصطلحات الإجرائية للدراسة، وكذلك الاطلاع على بعض الدراسات السابقة والتي تناولت بناء برامج تعتمد على نموذج جولمان وذلك مثل دراسة امل حسونة ومنى أبو ناشي (٢٠٠١)، دراسة Bruno,England&Chambliss (2002)، دراسة هدى شعبان (٢٠١٢)، دراسة صبحى الحارثي (٢٠١٣)، دراسة ايمان عبد الوهاب (٢٠١٥)، دراسة صافيناز عادل (٢٠١٦).

المدة الزمنية للبرنامج: تم تطبيق البرنامج القائم على أبعاد الذكاء الانفعالي خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧، وقد تكون البرنامج من (٢٤)جلسة تم تنفيذهم في الفترة من٢٠١٧/٩/٢٤ وحتى ٢٠١٧/١٢/١٤.

محتوى البرنامج: احتوى البرنامج على (٢٤) جلسة بواقع جلستين اسبوعيا، مدة كل جلسة (٤٥) دقيقة، ويوضح جدول (٧) المخطط العام للبرنامج.

جدول (٧)

المخطط العام للبرنامج

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	عنوانها	الفنيات والأساليب المستخدمة	الزمن
١، ٢	تمهيد وتعارف	تعارف وترحيب	المحاضرة- المناقشة	٤٥
٣	الوعي الذاتي	معرفة مشاعري	الحوار- المناقشة- لعب الدور	٤٥
٤، ٥		تمييز مشاعري	الحوار- المناقشة-لعب الدور	٩٠
٦، ٧		تقديري لذاتي	لعب الدور- المناقشة- المجموعات الصغيرة- النمذجة	٩٠
٨، ٩	ادارة الانفعالات	القلق، اتغلب على قلقي	المناقشة- الحديث الايجابي للذات- لعب الدور- الاسترخاء	٩٠
١٠، ١١		الغضب، اتغلب على غضبي	الاسترخاء- التغذية الراجعة- لعب الدور- العصف الذهني- اعادة البناء المعرفي	٩٠
١٢		التعامل بمرونة	لمجموعات الصغيرة- العصف الذهني- المناقشة والحوار- التعزيز	٤٥
١٣		اتخذ قراري	لعب الدور- العصف الذهني- التأمل- المناقشة	٩٠
١٤، ١٥	حفز الذات	تحديد أهدافي	المناقشة-الحوار- العصف الذهني- المجموعات الصغيرة- التعزيز	٩٠
١٦، ١٧		افكر بايجابية	الحديث الايجابي للذات-النمذجة- المناقشة- العصف الذهني	٤٥
١٨، ١٩		ادارة وقتي	العصف الذهني- النمذجة- المناقشة- المجموعات الصغيرة	٩٠
٢٠، ٢١	الوعي الاجتماعي	التعاطف	لعب الدور- النمذجة- المناقشة- المجموعات الصغيرة	٩٠
٢٢	ادارة العلاقات	التواصل مع الآخرين	المناقشة- النمذجة- لعب الدور	٤٥
٢٣		التعاون	لعب الدور- النمذجة- المناقشة	٤٥
٢٤	الختام	الشكر والتقويم الختامي	المحاضرة	٤٥

القواعد والفنيات المستخدمة في البرنامج: راعت الباحثة قبل تنفيذ البرنامج مقابلة المعلمة المسئولة عن تنفيذ البرنامج لتوضيح السلوكيات المقبولة وغير المقبولة قبل بداية الجلسة، وتنوع النشاط الذي يقوم به التلاميذ ومشاركة جميع التلاميذ فيه وتبادل الادوار بين التلاميذ، المرونة في تنفيذ الانشطة بحيث يمكن تغيير النشاط اذا كان هناك صعوبة في تنفيذه من قبل التلاميذ، توضيح خطوات النشاط بوضوح حتى يتمكن التلاميذ من فهم المطلوب منه، التعزيز المباشر لاستجابات التلاميذ الصحيحة والمرغوبة وتنوع بين التعزيز المادي واللفظي والاجتماعي، ومن الفنيات المستخدمة في البرنامج لعب الدور، المحاضرة، المناقشة، النمذجة، التغذية الراجعة، العصف الذهني، المجموعات الصغيرة، التأمل، الحديث الايجابي للذات، الاسترخاء.

اساليب التقويم في البرنامج: تم تقويم البرنامج كما يلي:

- **التقويم المبدئي (القبلي):** وتم من خلال تطبيق مقياس الاحتراق الأكاديمي ومقياس التلكؤ الدراسي على تلاميذ المجموعة التجريبية قبل البدء في تنفيذ البرنامج.
- **التقويم المرحلي (التكويني):** وتمثل في التقويم المصاحب لكل جلسة سواء من خلال الأسئلة المطروحة في بداية كل جلسة أوعقب الانتهاء منها.
- **التقويم النهائي (الختامي):** وتم من خلال تطبيق مقياس الاحتراق الأكاديمي ومقياس التلكؤ الدراسي على تلاميذ المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج.
- **التقويم التتبعي:** وتم من خلال تطبيق مقياس الاحتراق الأكاديمي ومقياس التلكؤ الدراسي على تلاميذ المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج بشهر، وذلك للتأكد من استمرارية فعالية البرنامج.

عرض البرنامج على المحكمين: تم عرض البرنامج على ((5 من السادة المحكمين أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوى والصحة النفسية وذلك لإبداء الرأي في البرنامج من حيث أهدافه، أدواته، توزيع جلساته، الأنشطة المتضمنه به، ومناسبة زمن الجلسة للأنشطة التي تحتويها الجلسة وأساليب التقويم المتبعة وتم الاستفادة من اراء وتوجيهات السادة المحكمين في وضع اهداف كل جلسه بصورة

اجرائية محددة، تبسيط بعض الأنشطة وتحديدها حتي يمكن فهمها وتنفيذها من قبل التلاميذ.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول: ونصه" توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس الاحتراق الاكاديمي وذلك تجاه تلاميذ المجموعة الضابطة".

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار " Mann-Whitney " لحساب الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ كل من المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الاحتراق الاكاديمي ويوضح جدول (٨) هذه النتائج.

جدول (٨)

نتائج اختبار "Mann- Whitney "وقيمة "U" للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الاحتراق الاكاديمي (ن= ٣٨)

البعد	المجموعة	العدد	بيانات وصفية		متوسط الرتب	مجموع الرتب	U		٢	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			القيمة	الدلالة	القيمة	حجم التأثير
الانهاك	تجريبية	١٨	١١.٦١	١.٣٣	١٠.٠٨	١٨١.٥٠	١٠.٥٠	٠.٠١	٠.٦٧	قوي
	ضابطة	٢٠	١٦	٢.٠٠	٢٧.٩٨	٥٥٩.٥٠				
المشاعر السلبية تجاه الدراسة	تجريبية	١٨	١١.٠٦	١.١٢	٩.٦١	١٧٣.٠	٢.٠٠	٠.٠١	٠.٧٩	قوي
	ضابطة	٢٠	١٦.١٠	١.٤٥	٢٨.٤٠	٥٦٨.٠				
ضعف الانجاز الشخصي	تجريبية	١٨	١٠.٥٠	١.٠٦	٩.٥٠	١٧١.٠	٠.٠٠	٠.٠١	٠.٨٢	قوي
	ضابطة	٢٠	١٤.٨٠	١.٣٦	٢٨.٥٠	٥٧٠.٠				
المجموع الكلي	تجريبية	١٨	٣٣.١٧	١.٩٢	٩.٥٠	١٧١.٠	٠.٠٠	٠.٠١	٠.٨٨	قوي
	ضابطة	٢٠	٤٦.٩٠	٣.٠٦	٢٨.٥٠	٥٧٠.٠				

يتضح من جدول (٨) وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لجميع أبعاد الاحتراق الاكاديمي (الانهاك، المشاعر السلبية تجاه الدراسة، ضعف الانجاز الشخصي) والمجموع الكلي تجاه تلاميذ المجموعة الضابطة (المتوسط الأعلى) مما

يشير إلى انخفاض الاحتراق الاكاديمي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية (المتوسط الأقل) مما يؤكد فاعلية البرنامج القائم على أبعاد الذكاء الانفعالي في خفض الاحتراق الاكاديمي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، كما تشير نتائج جدول (٨) إلى ارتفاع حجم التأثير للبرنامج على خفض الاحتراق الاكاديمي لدى التلاميذ وذلك في القياس البعدي حيث بلغت قيمة حجم التأثير (٠.٦٧، ٠.٧٩، ٠.٨٢) لابعاد الاحتراق الاكاديمي وبلغت (٠.٨٨) للمجموع الكلي وجميع القيم تشير إلى تأثير قوي للبرنامج القائم على أبعاد الذكاء الانفعالي وفقاً لمحكات مربع ايتا، وترجع الباحثة النتيجة السابقة إلى طبيعة الموضوعات المتضمنة فى البرنامج والمرتبطة بابعاد الاحتراق الاكاديمي والتي تعرضت له المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة، فبالنسبة لبعد الانهاك والذي يشير إلى معاناة الطالب الأكاديمية وشعوره بالارهاق والتعب من متطلبات الدراسة ويظهر ذلك من خلال التعب المستمر، وفقدان الحيوية والنشاط فلقد ارتبط ذلك بالتدريب على الوعي الذاتي الذي يساعد التلميذ على فهم شخصيته وحالته الانفعالية وعواطفه وتأثيرها على الآخرين وفهمها، وتقييم لما هو قادر عليه ومعرفة نقاط القوة والضعف لديه وكذلك ارتبط بالتدريب على التعاطف واحساس التلميذ بمشاعر زملائه وتفهم وجهات نظرهم مما يساعده على ادراك الظروف المشتركة بينه وبين زملائه فيحفزه على التغلب على الاحساس بالارهاق والتعب كما يدفعه للتعاون مع زملائه بما يساعد على تخفيف الاعباء والمتطلبات الدراسية عليه، أما بالنسبة لبعد المشاعر السلبية تجاه الدراسة والذى يشير إلى المشاعر السلبية وفقدان التقدير التي يشعر بها التلميذ نحو دراسته، ومواده الدراسية، والمدرسة، والواجبات فلقد ارتبط بجلسات البرنامج المتعلقة بادارة الانفعالات والتي تساعد التلميذ على التعرف على كيفية التعامل مع المشاعر السلبية كالقلق والغضب وتحويلها إلى افكار ايجابية تساعده على التغلب على هذه الأفكار السلبية وزيادة تقديره للمدرسة والمعلمين كما ارتبط بجلسات حفز الذات والتي ساعدت على تنمية التفاؤل لدي التلميذ ومساعدته على المرونة في التفكير والتغلب على ما قد يواجهه من مشكلات مرتبطة بالدراسة واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة دراسة Oyoo, Mwaura& Kinai (2018) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاحتراق الاكاديمي والمرونة ومن ثم فإن التدريب على المرونة يقلل من الاحتراق

الاكاديمي، كما يتفق مع نتائج دارسة ميماس كمور (٢٠٠٧) والتي توصلت إلى فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي في خفض الاتجاهات السلبية نحو المدرسة، اما بالنسبة لبعد ضعف الانجاز الشخصي والذي يعني تقييم التلميذ لانجازاته الشخصية بشكل سلبي وتوقعه الاداء السيئ وضعف الثقة في الذات فقد ارتبط بجلسات المعرفة الانفعالية (الوعي الذاتي) والتي عملت على تدريب التلميذ على التقييم الواقعي لذاته ومعرفة نقاط الضعف والقوة لديه وزيادة ثقته في نفسه، وكذلك ارتبط بجلسات حفز الذات التي ساعدت التلميذ على التفكير بشكل ايجابي فيما لديه وزيادة دافعيته للتعلم، كما أن تدريب التلميذ على كيفية ادارة العلاقات بينه وبين زملائه يساعده على ان تكون هذه العلاقات مصدر لتقديره لذاته وتبني افكار جيدة عن نفسه، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة اسماء الصرايرة (٢٠٠٣) والتي توصلت إلى وجود تأثير ايجابي لبرنامج تعليمي مستند نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات وزياده تقدير التلميذ لذاته، ودراسة Soliemanifar, Shaaban& Morovati (2013) التي توصلت الى وجود علاقة سلبية بين الدافعية للانجاز والاحتراق الأكاديمي، وأن الدافع للإنجاز الأكاديمي والدوافع الجوهرية على وجه التحديد والتحفيز، لعبت دورًا رئيسيًا في التنبؤ بالاحتراق الاكاديمي، كما تتفق نتائج هذا الفرض مع مع دراسة Slaski& Cartwright (2003) والتي توصلت إلى دور البرنامج التدريبي للذكاء الانفعالي في تقليل التوتر وزيادة مستوى الصحة والرفاهية النفسية، كما تتفق نتائج دراسة Pena- Garrido& Extremera- Pacheco (2012) والتي توصلت إلى عمل الذكاء الانفعالي كحماية من ظهور الاحتراق واكدت كذلك على ضرورة الحاجة إلى تطوير هذه السلسلة من المهارات العاطفية والتي تعمل كحماية ضد عوامل الإحتراق المختلفة، ومن ثم يمكن قبول الفرض الأول.

نتائج الفرض الثاني: ونصه "توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس التلكؤ الدراسي وذلك تجاه تلاميذ المجموعة الضابطة.

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار " Mann-Whitney " لحساب الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ كل من المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التلكؤ الدراسي ويوضح جدول (٩) هذه النتائج

جدول (٩)

نتائج اختبار "Mann- Whitney "وقيمة "U" للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التلكؤ الدراسي (ن= ٣٨)

البعد	المجموعة	العدد	بيانات وصفية		متوسط الرتب	مجموع الرتب	U		٢	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			القيمة	الدلالة	القيمة	حجم التأثير
المعرفي	تجريبية	١٨	١٠.٥٦	٠.٧٨	٩.٥٠	١٧١.٠٠	٠.٠٠	المعرفي	٠.٩٢	قوي
	ضابطة	٢٠	١٧.٨٥	١.٤٢	٢٨.٥٠	٥٧٠.٠٠				
السلوكي	تجريبية	١٨	١٠.٦١	١.٠٩	٩.٥٠	١٧١.٠٠	٠.٠٠	السلوكي	٠.٩٠	قوي
	ضابطة	٢٠	١٧.٠٠	٠.٩٢	٢٨.٥٠	٥٧٠.٠٠				
الانفعالي	تجريبية	١٨	١١.٣٣	٠.٦٨	٩.٥٠	١٧١.٠٠	٠.٠٠	الانفعالي	٠.٩١	قوي
	ضابطة	٢٠	١٧.٠٠	٠.٩٢	٢٨.٥٠	٥٧٠.٠٠				
المجموع الكلي	تجريبية	١٨	٣٢.٥٠	١.٤٢	٩.٥٠	١٧١.٠٠	٠.٠٠	المجموع الكلي	٠.٩٧	قوي
	ضابطة	٢٠	٥١.٨٥	١.٦٦	٢٨.٥٠	٥٧٠.٠٠				

يتضح من جدول (٩) وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لجميع أبعاد التلكؤ الدراسي (المعرفي، السلوكي، الانفعالي) والمجموع الكلي تجاه تلاميذ المجموعة الضابطة (المتوسط الأعلى) مما يشير إلى انخفاض التلكؤ الدراسي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية (المتوسط الأقل) مما يؤكد فاعلية البرنامج القائم على أبعاد الذكاء الانفعالي في خفض التلكؤ الدراسي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، كما تشير نتائج جدول (٩) إلى ارتفاع حجم التأثير للبرنامج على خفض التلكؤ الدراسي لدى التلاميذ وذلك في القياس البعدي حيث بلغت قيمة حجم التأثير (٠.٩٢، ٠.٩٠، ٠.٩١) لابعاد التلكؤ الدراسي وبلغت (٠.٩٧) للمجموع الكلي وجميع القيم تشير إلى تأثير قوي للبرنامج القائم على أبعاد الذكاء الانفعالي وفقاً

لمحكات مربع ايتا، وترجع الباحثة النتيجة السابقة للموضوعات المتضمنة فى البرنامج والمرتبطة بالتلكؤ الدراسي وابعاده والتي تعرضت لها المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة، فيشير التلكؤ الدراسي إلى تأجيل التلميذ بشكل مستمر ومتعمد انجاز مهامه المدرسية (كالواجب المدرسي–الأنشطة– الاستذكار– الامتحانات) وعدم انجازها في الوقت المحدد وتأخير انجازها للحظات الأخيرة مما ينتج عنه شعور التلميذ بالقلق والتوتر والضيق والذي يظهر بشكل معرفي من خلال الافكار والمعتقدات التي يكونها التلميذ عن المهام الدراسية الموكلة اليه والتي تدفعه لتأجيلها كالخوف من الفشل، وعدم القدرة على ادارة الوقت، وتأجيل المهام لنهاية المدة المحددة، والاعتقادات الخاصة بالنجاح والامتحانات ولقد ارتبط ذلك بالتدريب على حفز الذات والذي ساعدالتلميذ على تحديد اهدافه وتحقيق التزامه بها، وذلك من خلال التفكير الايجابي والتدريب على ادرة الوقت بفاعلية وجميعها تساعده على التغلب على الافكار المرتبطة بالتلكؤ الدراسي وكذلك على تبني سلوكيات تساعده على تنظيم وقته وكيفية ادارته بفاعلية وتتفق ذلك مع نتائج دراسة يوسف الربعة (٢٠١٨) والتي توصلت لوجود علاقة عكسية بين ادارة الوقت والتلكؤ الدراسي، كما ارتبط كذلك بالتدريب على ادارة الانفعالات والتي عملت على مساعدة التلميذ على التكيف والمرونة مع التغيرات والقدرة على اتخاذ القرارات، كما ان التدريب هلى الوعي الاجتماعي ساعد التلميذ على تنمية وعيه بما يدور حوله ومن ثم اصبح اكثر حساسية للمسئوليات المنوط به القيام بها، كما اصبح اكثر قدرة على تفهم مشاعر زملائه، كما ان التلكؤ الدراسي قد يرجع لخوف التلميذ من الفشل نتيجة تأثره السلبي بالتجارب السلبية للآخرين ومن ثم فإن زيادة وعيه بالآخرين وفهم انفعالاتهم ووعيه الذاتي لانفعالاته يساعده على عدم السماح لتجارب الاخرين بالتأثير السلبي عليه، كما زاد وعيه ايضا من خلال التدريب على الوعي الذاتي الذي يساعد التلميذ على فهم شخصيته وحالته الانفعالية وعواطفه وتأثيرها على الآخرين وفهمها وزيادة تقديره لذاته وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة حرب الحجاج (٢٠١٤) والذي توصلت إلى وجود علاقة عكسية بين مفهوم الذات الاكاديمي والتلكؤ الدراسي فكلما زادت معرفة الطالب بنفسه وامكاناته وزاد تقديره لذاته انخفض التلكؤ الدراسي لديه، أما بالنسبة للبعد السلوكي والذي يشير إلى الأفعال والسلوكيات التى يقوم بها التلميذ ويتضح

فيها تأجيله للمهام الدراسية كالانشغال بالأعمال الاخرى، وعدم القدرة على تحديد الوقت المناسب لانجاز المهام الدراسية فارتبط بجانب ادارة الانفعالات والتي تضمنت تدريب للتلميذ على التعامل بمرونة والتغلب على العقبات التي تواجهه وكذلك ارتبط ببعد حفز الذات والذي عمل على تدريب الطالب على اتخاذ القرار وتحديد الاولويات والاختيار بين البدائل المطروحة للوصول إلى القرار السليم وذلك يساعده في ترتيب اولوياته الدراسية والانتهاء من واجباته ومهامه الدراسية اولا وعدم الانشغال بأعمال اخرى وكذلك تحديد الوقت المناسب واللازم لانهاء هذه المهام، وبالنسبة للبعد الانفعالي فارتبط بالوعي الذاتي وهو تعرف التلميذ على شخصيته وحالته الانفعالية وعواطفه ومعرفة انفعالاته وتمييزها بحيث يمكن ان يتعرف على الانفعالات السلبية المرتبطة بالتلكؤ الدراسي والتحكم فيها والتغلب عليها، كما ارتبط بادارة الانفعالات وهي كيفية تعامل التلميذ مع مشاعره السلبيه كالقلق والغضب وتنظيمها والتغلب عليها وكلها مشاعر تساعد ادارتها على الحد من التلكؤ الدراسي، وكذلك ساعد البرنامج على تدريب التلميذ على التعاطف مع الاخرين وفهم مشاعرهم مما يجعله اكثر وعيا بانفعالات الاخرين وانفعالاته ومقارنة ما يشعر به من قلق وتوتر بمشاعر زملائه الاكثر قدرة على التغلب على هذه المشاعر بمايساعده على الاستفادة منهم، وتتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسة Deniz,Tras & Aydogan (2009)، ودراسةاسامة الزينات (٢٠١٥) والتي توصلت إلى وجود علاقة عكسية بين الذكاء الانفعالي والتلكؤ الدراسي مما يعني ان التدريب على الذكاء الانفعالي وزيادته سيؤدي إلى خفض التلكؤ الدراسي، ومن ثم يمكن قبول الفرض الثاني.

نتائج الفرض الثالث: ونصه "لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية لمقياس الاحتراق الاكاديمي".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار Friedman Test for K Related Samples، لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ

المجموعة التجريبية فى القياسات القبلية والبعدية والتتبعية لمقياس الاحتراق الاكاديمي ويوضح جدول (١٠) هذه النتائج.

جدول (١٠)

نتائج اختبار "فريدمان" لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسات القبلية والبعدية والتتبعية لمقياس الاحتراق الاكاديمي

(ن=١٨)

البعد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	قيمة "كا٢"	مستوى الدلالة
الانهاك	القبلي	١٦.٠٦	١.٨٦	٣.٠٠	٣٣.٢٥	٠.٠١
	البعدي	١١.٦١	١.٣٣	١.٥٨		
	التتبعي	١١.٣٨	١.٠٩	١.٤٢		
المشاعر السلبية تجاه الدراسة	القبلي	١٦.٥٠	١.٦٢	٣.٠٠	٣١.٨٧	٠.٠١
	البعدي	١١.٠٦	١.٢١	١.٣٩		
	التتبعي	١١.١٦	١.٠٩	١.٦١		
ضعف الانجاز الشخصي	القبلي	١٦.٦٧	١.٣٧	٣.٠٠	٣٣.٧٩	٠.٠١
	البعدي	١٠.٥٠	٠.٦١	١.٣٦		
	التتبعي	١٠.٨٣	٠.٧٠	١.٦٤		
المجموع الكلي	القبلي	٤٩.٢٢	٣.٠٢	٣.٠٠	٣٠.٨٧	٠.٠١
	البعدي	٣٣.١٧	١.٩٢	١.٣٩		
	التتبعي	٣٣.٠٣	١.٨٨	١.٦١		

يتضح من جدول (١٠) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسات القبلية والبعدية والتتبعية لبعد الانهاك، حيث بلغت قيمة " كا٢" (٣٣.٢٥)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسات القبلية والبعدية والتتبعية لبعد المشاعر السلبية تجاه الدراسة، حيث بلغت قيمة " كا٢" (٣١.٨٧)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسات القبلية والبعدية والتتبعية لبعد ضعف الانجاز الشخصي، حيث بلغت قيمة " كا٢" (٣٣.٧٩)، وهيقيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسات القبلية والبعدية والتتبعية للمجموع الكلي للاحتراق

الاكاديمي، حيث بلغت قيمة " كا٢" (٣٠.٨٧)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١).

يتضح من النتائج السابقة وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي والتتبعي لمقياس الاحتراق الاكاديمي الا انه لا تظهر وجهة هذه الفروق، لذلك سيتم اختبار الفروق بين القياسات المختلفة (القبلي والبعدي– البعدي والتتبعي–القبلي والتتبعي) باستخدام اختبار Wilcoxon ثم يتم تصحيح مستوى الدلالة باستخدام طريقة Bonferroni وذلك بقسمة مستوى الدلالة (٠.٠٥) على جميع المقارنات المحتملة وهي في هذه الحالة (٣) وبالتالي يصبح مستوى الدلالة ٠.٠١٧ أى (٠.٠١) تقريبا، وجدول (١١) يوضح حساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاحتراق الاكاديمي.

جدول (١١)

نتائج اختبار "ويلكوكسون"وقيمة"Z" للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاحتراق الاكاديمي (ن= ١٨)

البعد	القياس	بيانات وصفية		توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري					القيمة	الدلالة
الانهاك	قبلي بعدي	١٦.٠٦ ١١.٦١	١.٨٦ ١.٣٣	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادلة مجموع الرتب	١٨ ٠ ٠ ١٨	٩.٥٠ ٠.٠٠	١٧١.٠٠ ٠.٠٠	٣.٧٤	٠.٠١
المشاعر السلبية تجاه الدراسة	قبلي بعدي	١٦.٥٠ ١١.٠٦	١.٦٢ .211	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادلة مجموع الرتب	١٨ ٠ ٠ ١٨	٩.٥٠ ٠.٠٠	١٧١.٠٠ ٠.٠٠	٣.٧٥	٠.٠١
ضعف الانجاز الشخصي	قبلي بعدي	١٦.٦٧ ٥٠.١٠	١.٣٧ ٠.٦١	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادلة مجموع الرتب	١٨ ٠ ٠ ١٨	٩.٥٠ ٠.٠٠	١٧١.٠٠ ٠.٠٠	٣.٧٥	٠.٠١
المجموع الكلي	قبلي بعدي	٤٩.٢٢ ٣٣.١٧	٣.٠٢ ١.٩٢	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادلة مجموع الرتب	١٨ ٠ ٠ ١٨	٩.٥٠ ٠.٠٠	١٧١.٠٠ ٠.٠٠	٣.٧٤	٠.٠١

يتضح من جدول (١١) أنه توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لجميع أبعاد الاحتراق الأكاديمي (الانهاك– المشاعر السلبية تجاه الدراسة– ضعف الانجاز الشخصي) ومجموعها الكلي تجاه القياس القبلي مما يدل على انخفاض الاحتراق الاكاديمي لدى التلاميذ في القياس البعدي حيث بلغت قيم (Z) (٣.٧٤، ٣.٧٥، ٣.٧٥، ٣.٧٤) وجميعها قيم دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠١، وترجع الباحثة ذلك إلى نفس الاسباب المرتبطة بفاعلية البرنامج والتي تم ذكرها في مناقشة الفرض الاول كما ترجعها كذلك إلى أن البرنامج استخدم فنيات وانشطة مناسبة لطبيعة موضوع الدراسة، ففيما يخص الاحتراق الاكاديمي وابعاده (الانهاك–المشاعر السلبية تجاه الدراسة–ضعف الانجاز الشخصي) فساعدت ممارسة فنيات الحوار والمناقشة والعصف الذهنى وكذلك الحديث الايجابي للذات والاسترخاء واعادة البناء المعرفي في تحسين الوعي بالذات والاتجاه الايجابي نحو الذات وزيادة التفكير الايجابي ومن ثم زيادة القدرة على التغلب على الانهاك والمشاعر السلبية تجاه المدرسة والاحساس بضعف الانجاز الشخصي وذلك لان هذه الفنيات ساعدت التلميذ على فهم ذاته بشكل افضل كما ساعدت التلميذ على الافصاح عن مشاعره، وافكاره ومن ثم التغلب على الافكار المغلوطة حول الذات وحول الدراسة، بينما ساعد استخدام فنيات لعب الدور والنمذجة والمجموعات الصغيرة وإشتراك التلاميذ في الأنشطة والألعاب الجماعية مما أتاح لهم فرص مشاركة زملائهم ومناقشتهم وتبادل الأفكار بما يدعم السلوك الايجابى لديهم، كما أن تشجيع التلميذ وتعزيز سلوكه يمنحه الفرصة لتقدير جهوده ويشجعه على الحديث الذاتي الإيجابى وكذلك التفكير الايجابى حول ذاته مما يساعد على خفض الاحتراق الاكاديمي المرتبط بمشاعر القلق والتوتر والغضب ومعرفة الاثار السلبية لهم، وتدل هذه النتيجة على فاعلية البرنامج القائم على أبعاد الذكاء الانفعالي، وهذه النتيجة تتفق وتؤكد نتيجة الفرض الأول.

وجدول (١٢) يوضح حساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الاحتراق الاكاديمي.

جدول (١٢)

نتائج اختبار "ويلكوكسون "وقيمة "Z" للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الاحتراق الاكاديمي (ن= ١٨)

البعد	القياس	بيانات وصفية		توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري					القيمة	الدلالة
الانهاك	بعدي	١١.٦١	١.٣٣	الرتب السالبة	٤	٣.١٣	١٢.٥٠	١.٤١	غير دالة
	تتبعي	١١.٣٨	١.٠٩	الرتب الموجبة	١	٢.٥٠	٢.٥٠		
				الرتب المتعادلة	١٣				
				مجموع الرتب	١٨				
المشاعر السلبية تجاه الدراسة	بعدي	١١.٠٦	١.٢١	الرتب السالبة	٢	٧.٥٠	٣.٥٠	٠.٤٤	غير دالة
	تتبعي	١١.١٦	١.٠٩	الرتب الموجبة	٦	١٥.٠٠	٢١.٠٠		
				الرتب المتعادلة	١٠				
				مجموع الرتب	١٨				
ضعف الانجاز الشخصي	بعدي	١٠.٥٠	٠.٦١	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.١٢	غير دالة
	تتبعي	١٠.٨٣	٠.٧٠	الرتب الموجبة	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠		
				الرتب المتعادلة	١٣				
				مجموع الرتب	١٨				
المجموع الكلي	بعدي	٣٣.١٧	١.٩٢	الرتب السالبة	٣	٣.١٧	١٨.٥٠	٠.٩٧	غير دالة
	تتبعي	٣٣.٠٣	١.٨٨	الرتب الموجبة	٧	٥.٢١	٣٦.٥٠		
				الرتب المتعادلة	٨				
				مجموع الرتب	١٨				

يتضح من جدول (١٢) أنه لاتوجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لجميع أبعاد الاحتراق الأكاديمي (الانهاك– المشاعر السلبية تجاه الدراسة– ضعف الانجاز الشخصي) ومجموعها الكلي حيث بلغت قيم (Z) (١.٤١، ٠.٤٤، ٢.١٢، ٠.٩٧) وجميعها قيم

غير دالة احصائيا، وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى أن البرنامج يستند إلى أبعاد الذكاء الانفعالي والتي كانت بمثابة موجهات للتلاميذ تدفعهم إلى التحكم في أعراض الانهاك، ومقاومة المشاعر السلبية تجاه الدراسة وزياده انجازه الشخصي بالاضافة إلى زيادة وعيه بمشاعره وقدرته على التحكم في انفعالاته السلبية وادارتها بشكل جيد وكذلك تحفيز ذاته وزيادة دافعيته لنفسه مما يساعده على التغلب على احساسه بالتعب او الارهاق والتغلب على المشاعر السلبية التي قد تنتابه وكذلك زيادة التعاطف لديه واحساسه بالاخرين وادارة علاقاته الاجتماعية بنجاح، وهذا يُفسر بقاء تأثير البرنامج لدى تلاميذ المجموعة التجريبية والذين احتفظوا بخفض الاحتراق الاكاديمي لديهم على الرغم من مرور شهر مابين القياسين البعدي والتتبعي.

وجدول (١٣) يوضح حساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والتتبعي لمقياس الاحتراق الاكاديمي

جدول (١٣)

نتائج اختبار "ويلكوكسون "وقيمة "Z" للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والتتبعي لمقياس الاحتراق الاكاديمي

(ن= ١٨)

البعد	القياس	بيانات وصفية		توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري					القيمة	الدلالة
الانهاك	قبلي	١٦.٠٦	١.٨٦	الرتب السالبة	١٨	٩.٥٠	١٧١.٠٠	٣.٧٦	٠.٠١
	تتبعي	١١.٣٨	١.٠٩	الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
				الرتب المتعادلة	٠				
				مجموع الرتب	١٨				
المشاعر السلبية تجاه الدراسة	قبلي	١٦.٥٠	١.٦٢	الرتب السالبة	١٨	٩.٥٠	١٧١.٠٠	٣.٧٣	٠.٠١
	تتبعي	١١.١٦	١.٠٩	الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
				الرتب المتعادلة	٠				
				مجموع الرتب	١٨				
ضعف الانجاز الشخصي	قبلي	١٦.٦٧	١.٣٧	الرتب السالبة	١٨	٩.٥٠	١٧١.٠٠	٣.٧٤	٠.٠١
	تتبعي	١٠.٨٣	٠.٧٠	الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
				الرتب المتعادلة	٠				
				مجموع الرتب	١٨				
المجموع الكلي	قبلي	٤٩.٢٢	٣.٠٢	الرتب السالبة	١٨	٩.٥٠	١٧١.٠٠	٣.٧٣	٠.٠١
	تتبعي	٣٣.٠٣	١.٨٨	الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		

				٠ ١٨	الرتب المتعادلة مجموع الرتب				

يتضح من جدول (١٣) أنه توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والتتبعي لجميع أبعاد الاحتراق الأكاديمي (الانهاك– المشاعر السلبية تجاه الدراسة– ضعف الانجاز الشخصي).

ومجموعها الكلي تجاه القياس القبلي مما يشير إلى انخفاض الاحتراق الاكاديمي لدى التلاميذ في القياس التتبعي حيث بلغت قيم (Z) (٣.٧٦، ٣.٧٤، ٣.٧٤، ٣.٧٣) وجميعها قيم دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠١.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج جدول (١١) والذي تشير إلى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي تجاه القياس القبلي.

ونتائج جدول (١٢) والذى يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي حيث احتفظت المجموعة التجريبية بتأثير البرنامج القائم على أبعاد الذكاء الانفعالي رغم مرور شهر.

ومن ثم وجدت فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والتتبعي تجاه القياس القبلي.

نتائج الفرض الرابع ونصه " لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية لمقياس التلكؤ الدراسي.

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار Friedman Test for K Related Samples، لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسات القبلية والبعدية والتتبعية لمقياس التلكؤ الدراسي ويوضح جدول (١٤) هذه النتائج.

جدول (١٤)

نتائج اختبار "فريدمان" لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسات القبلية والبعدية والتتبعية لمقياس التلكؤ الدراسي (ن=١٨)

البعد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	قيمة "كا٢"	مستوى الدلالة
معرفي	القبلي	١٨.٣٣	٠.٢٢	٣.٠٠	٣٥.٣٨	٠.٠١
	البعدي	١٠.٥٦	٠.٧٨	١.٤٧		
	التتبعي	١٠.٦١	٠.٧٧	١.٥٣		
سلوكي	القبلي	١٨.٢٢	١.٤٧	٣.٠٠	٣٣.١٤	٠.٠١
	البعدي	١٠.٦١	١.٠٩	١.٤٧		
	التتبعي	١٠.٦٦	١.٠٨	١.٥٣		
انفعالي	القبلي	١٨.١٧	٠.٧٨	٣.٠٠	٣٤.٧١	٠.٠١
	البعدي	١١.٣٣	٠.٦٨	١.٥٠		
	التتبعي	١١.٣٣	٠.٦٨	١.٥٠		
المجموع الكلي	القبلي	٥٤.٧٢	٢.٥١	٣.٠٠	٣٣.٤٢	٠.٠١
	البعدي	٣٢.٥٠	١.٤٢	١.٢٥		
	التتبعي	٣٣.٣٨	١.٢٤	١.٧٥		

يوضح جدول (١٤) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسات القبلية والبعدية والتتبعية للبعد المعرفي لمقياس التلكؤ الدراسي، حيث بلغت قيمة " كا٢" (٣٥.٣٨)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسات القبلية والبعدية والتتبعية للبعد السلوكي لمقياس التلكؤ الدراسي، حيث بلغت قيمة " كا٢" (٣٣.١٤)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسات القبلية والبعدية والتتبعية للبعد الانفعالي لمقياس التلكؤ الدراسي، حيث بلغت قيمة " كا٢" (٣٤.٧١)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسات القبلية والبعدية والتتبعية للمجموع الكلى لمقياس التلكؤ الدراسي، حيث بلغت قيمة " كا٢" (٣٣.٤٢)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١).

يتضح من النتائج السابقة وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية لمقياس التلكؤ الدراسي الا انه لا تظهر وجهة هذه الفروق، لذلك سيتم اختبار الفروق بين القياسات المختلفة (القبلي والبعدي– البعدي والتتبعي–القبلي والتتبعي) باستخدام اختبار Wilcoxon ثم يتم تصحيح مستوى الدلالة باستخدام طريقة Bonferroni وذلك بقسمة مستوى الدلالة (٠.٠٥) على جميع المقارنات المحتملة وهي في هذه الحالة (٣) وبالتالي يصبح مستوى الدلالة ٠.٠١٧ أى ٠.٠١ تقريبا، وجدول (١٥) يوضح حساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التلكؤ الدراسي.

جدول (١٥)

نتائج اختبار "ويلكوكسون "وقيمة "Z" للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس التلكؤ الدراسي (ن= ١٨)

البعد	القياس	بيانات وصفية		توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري					القيمة	الدلالة
المعرفي	قبلي	١٨.٣٣	٢.٠٢	الرتب السالبة	١٨	٩.٥٠	١٧١.٠٠	٣.٧٤	٠.٠١
	بعدي	١٠.٥٦	٠.٧٨	الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
				الرتب المتعادلة	٠				
				مجموع الرتب	١٨				
السلوكي	قبلي	١٨.٢٢	١.٤٧	الرتب السالبة	١٨	٩.٥٠	١٧١.٠٠	٣.٧٥	٠.٠١
	بعدي	١٠.٦١	١.٠٩	الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
				الرتب المتعادلة	٠				
				مجموع الرتب	١٨				
الانفعالي	قبلي	١٨.١٧	٠.٧٨	الرتب السالبة	١٨	٩.٥٠	١٧١.٠٠	٣.٧٩	٠.٠١
	بعدي	١١.٣٣	٠.٦٨	الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
				الرتب المتعادلة	٠				
				مجموع الرتب	١٨				
المجموع الكلي	قبلي	٥٤.٧٢	٢.٥١	الرتب السالبة	٠	٩.٥٠	١٧١.٠٠	٣.٧٤	٠.٠١
	بعدي	٣٢.٥٠	١.٤٢	الرتب الموجبة	٩	٠.٠٠	٠.٠٠		
				الرتب المتعادلة	٩				
				مجموع الرتب	١٨				

يتضح من جدول (١٥) أنه توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لجميع أبعاد التلكؤ

الدراسي (المعرفي– السلوكي– الانفعالي) ومجموعها الكلي تجاه القياس القبلي مما يدل على انخفاض التلكؤ الدراسي لدى التلاميذ في القياس البعدي، حيث بلغت قيم ((Z (٣.٧٤، ٣.٧٥، ٣.٧٩، ٣.٧٤) وجميعها قيم دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠١، وترجع الباحثة ذلك إلى نفس الاسباب المرتبطة بفاعلية البرنامج والتي تم ذكرها في مناقشة الفرض الاول كما ترجعها كذلك إلى أن البرنامج استخدم فنيات وانشطة مناسبة لطبيعة موضوع الدراسة، ففيما يخص التلكؤ الدراسي وابعاده (معرفي– سلوكي– انفعالي) فساعدت ممارسة فنيات الحوار والمناقشة والعصف الذهنى وكذلك الحديث الايجابي للذات والاسترخاء واعادة البناء المعرفي في تغيير الأفكار والمعتقدات التي يحملها التلميذ عن المهام الدراسية وصعوبتها وذلك من خلال تفاعله مع زملائه والتفكير معهم وذلك يتيح له التعرف على افكاره الخاطئة والتعرف على افكار جديدة والتدريب على المرونة في التفكير كل ذلك ساعد التلميذ في أن يكون لديه اسلوب يقوم باتباعه ويطبقه في جميع جوانب حياته، كما انها اتاحت للتلميذ التفكير بشكل ايجابي والتدريب على الحديث الايجابي للذات وزيادة الثقة بالنفس وتقدير الذات مما يساعد على زيادة قدرة التلميذ على التغلب على الانفعالات السلبية المرتبطة بالتلكؤ الدراسي وفهم ذاته وامكانياته بشكل افضل، وساعد استخدام فنيات لعب الدور والنمذجة والمجموعات الصغيرة والإشتراك في الأنشطة التلاميذ على التعرف على خبرات غيرهم والتعلم منهم واتاح لهم فرصة التعبير عن مشاعر القلق او التوتر ومشاعرهم السلبية بحرية مما ساعدهم على التخلص من الانفعالات السلبية وكذلك التعرف على ان هذه الانفعالات ليست قاصرة عليهم ولكن من الممكن ان يتعرض لها زملائهم ايضا، وكذلك ساعد استخدام التعزيز على زيادة تقديرهم لذواتهم والايمان بقدراتهم وامكاناتهم وانهم قادرون على اتمام الامور بشكل صحيح مما يساعدهم على تغيير سلوكياتهم الخاطئة، كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نتيجة الفرض الاول والذي اوضح ان البرنامج ساعد على خفض الاحتراق الاكاديمي لدى التلاميذ فقد يكون ذلك تسبب بشكل كبير في خفض التلكؤ الدراسي لديهم حيث أن هناك علاقة طردية بين الاحتراق الاكاديمي والتلكؤ الدراسي كما اكدته دراسة Balkis (2013) ودراسة Çakır, Akça, Kodaz& Tulgarer (2014)، ودراسة عبد الرسول عبداللاه (٢٠١٧)، وتدل هذه

النتيجة على فاعلية البرنامج القائم على أبعاد الذكاء الانفعالي في خفض التلكؤ الدراسي، وهذه النتيجة تتفق وتؤكد نتيجة الفرض الثاني.

وجدول (١٦) يوضح حساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس التلكؤ الدراسي.

جدول (١٦)

نتائج اختبار "ويلكوكسون" وقيمة "Z" للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس التلكؤ الدراسي (ن= ١٨)

البعد	القياس	بيانات وصفية		توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري					القيمة	الدلالة
المعرفي	بعدي	١٠.٥٦	٠.٧٨	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	١.٠٠	غير دالة
	تتبعي	١٠.٦١	٠.٧٧	الرتب الموجبة	١	١.٠٠	١.٠٠		
				الرتب المتعادلة	١٧				
				مجموع الرتب	١٨				
السلوكي	بعدي	١٠.٦١	١.٠٩	الرتب السالبة	١	٢.٠٠	٢.٠٠	٠.٥٧	غير دالة
	تتبعي	١٠.٦٦	١.٠٨	الرتب الموجبة	٢	٤.٠٠	٢.٠٠		
				الرتب المتعادلة	١٥				
				مجموع الرتب	١٨				
الانفعالي	بعدي	١١.٣٣	٠.٦٨	الرتب السالبة	١	١.٥٠	١.٥٠	٠.٠٠٠	غير دالة
	تتبعي	١١.٣٣	٠.٦٨	الرتب الموجبة	١	١.٥٠	١.٥٠		
				الرتب المتعادلة	١٦				
				مجموع الرتب	١٨				
المجموع الكلي	بعدي	٣٢.٥٠	١.٤٢	الرتب السالبة	١	٢.٥٠	٢.٥٠	١.٠٠	غير دالة
	تتبعي	٣٣.٣٨	١.٢٤	الرتب الموجبة	٣	٧.٥٠	٢.٥٠		
				الرتب المتعادلة	١٤				
				مجموع الرتب	١٨				

يتضح من جدول (١٦) أنه لاتوجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لجميع أبعاد التلكؤ الدراسي (المعرفي– السلوكي– الانفعالي) ومجموعها الكلي حيث بلغت قيم ((Z (١.٠٠، ٠.٥٧، ٠.٠٠٠، ١.٠٠) وجميعها قيم غير دالة احصائيا، وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى محتويات البرنامج ومكونات جلساته التي تستند إلى أبعاد الذكاء الانفعالي والتي ساهمت في زيادة وعي التلاميذ بانفعالاتهم وكيفية ادارة الانفعالات السلبية التي تواجههم والتغلب على السلوكيات الخاطئة التي قد يمارسونها بالاضافة

إلى ان الاساليب والفنيات المستخدمة حفزت التلاميذ على المشاركة والتفاعل داخل المجموعة مما ساعد على زيادة دافعية التلاميذ للاستفادة من البرنامج، وكذلك طول الفترة الزمنية التي استغرقها البرنامج وهي ١٢ اسبوع بواقع ٢٤ جلسة والتي اسهمت في بقاء اثر البرنامج وهذا يُفسر بقاء تأثير البرنامج لدى تلاميذ المجموعة التجريبية والذين احتفظوا بخفض التلكؤ الدراسي لديهم على الرغم من مرور شهر مابين القياسين البعدي والتتبعي، وجدول (١٧) يوضح حساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والتتبعي لمتغير التلكؤ الدراسي

جدول (١٧)

نتائج اختبار "ويلكوكسون" وقيمة "Z" للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والتتبعي لمقياس التلكؤ الدراسي (ن= ١٨)

البعد	القياس	بيانات وصفية		توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري					القيمة	الدلالة
المعرفي	قبلي	١٨.٣٣	٢.٠٢	الرتب السالبة	١٨	٩.٥٠	١٧١.٠٠	٣.٧٥	٠.٠١
	تتبعي	١٠.٦١	٠.٧٧	الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
				الرتب المتعادلة	٠				
				مجموع الرتب	١٨				
السلوكي	قبلي	١٨.٢٢	١.٤٧	الرتب السالبة	١٨	٩.٥٠	١٧١.٠٠	٣.٨	٠.٠١
	تتبعي	١٠.٦٦	١.٠٨	الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
				الرتب المتعادلة	٠				
				مجموع الرتب	١٨				
الانفعالي	قبلي	١٨.١٧	٠.٧٨	الرتب السالبة	١٨	٩.٥٠	١٧١.٠٠	٣.٧٤	٠.٠١
	تتبعي	١١.٣٣	٠.٦٨	الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
				الرتب المتعادلة	٠				
				مجموع الرتب	١٨				
المجموع الكلي	قبلي	٥٤.٧٢	٢.٥١	الرتب السالبة	٠	٩.٥٠	١٧١.٠٠	٣.٧٣	٠.٠١
	تتبعي	٣٣.٣٨	١.٢٤	الرتب الموجبة	٩	٠.٠٠	٠.٠٠		
				الرتب المتعادلة	٩				
				مجموع الرتب	١٨				

يتضح من جدول (١٧) أنه توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والتتبعي لجميع أبعاد التلكؤ الدراسي (المعرفي– السلوكي– الانفعالي) ومجموعها الكلي تجاه القياس القبلي مما يدل على انخفاض التلكؤ الدراسي في القياس التتبعي حيث بلغت قيم (Z) (٣.٧٥،

٣.٨، ٣.٧٤، ٣.٧٣) وجميعها قيم دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠١ وتتفق هذه النتائج مع نتائج جدول (١٥) والذي تشير إلى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التلكؤ الدراسي تجاه القياس القبلي، ونتائج جدول (١٦) والذى يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس التلكؤ الدراسي حيث احتفظت المجموعة التجريبية بتأثير البرنامج القائم على أبعاد الذكاء الانفعالي رغم مرور شهر، ومن ثم وجدت فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والتتبعي لمقياس التلكؤ الدراسي تجاه القياس القبلي.

توصيات الدراسة:

توصي الدراسة الحالية في ضوء نتائجها بما يلي:

- اهتمام المعلمين بالانشطة التي تجذب اهتمام التلاميذ والتنويع في الوسائل المستخدمة والمهمات المطلوبة وعدم المبالغة فيها لتجنب الاحتراق الاكاديمي لديهم.
- عقد ندوات تثقيفية للتلاميذ لتعريفهم بسبل ادارة الوقت، وعادات الاستذكار الجيد، وكيفية الالتزام بالمهمات الدراسية وادائها، واتاحة الفرصة لهم للتعبير عن مشاعرهم وابداء رأيهم.
- مراعاة المعلمين لطرق الامتحانات وتقويم الطلاب وتنويعها وعدم اعتمادها على الحفظ لتقليل الانهاك والقلق من الامتحانات ومن ثم خفض الاحتراق لدي التلاميذ.
- عمل برامج توجيه وارشاد للطلاب لاختيار التخصص المناسب لامكاناتهم وقدراتهم، وتعريفهم بمتطلبات كل تخصص لتجنب التردد والتعرض للتلكؤ الدراسي والاحتراق الاكاديمي كنتيجة للاختيار الخاطئ.

دراسات مقترحة:

- دراسة علاقة الاحتراق الاكاديمي والتلكؤ الدراسي ببعض المتغيرات المعرفية والامعرفية.
- دراسة العوامل المنبئة بكل من الاحتراق الاكاديمي والتلكؤ الدراسي.
- فعالية برنامج قائم على أبعاد الذكاء الانفعالي في خفض قلق الامتحان لدي تلاميذ المرحلة الاعدادية.
- دراسة الاحتراق الاكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا.

المراجع:

- إبراهيم موسى الجعافرة (٢٠١٦). مستوى الضغوط النفسية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤته.رسالة ماجستير، جامعة مؤته، عمادة الدراسات العليا، الأردن.
- أحمد عبد اللطيف عباده (١٩٩٣). ظاهرة تأجيل الاستعداد للامتحان في علاقتها بقلق الامتحان وعادات الدارسة لدى عينة من طلاب مرحلة التعليم الجامعي. مؤتمر دور كلية التربية في تنمية المجتمع، جامعة المنيا، كلية التربية، جمهورية مصر العربية.
- اسامة فوزي الزينات (٢٠١٥).العلاقة بين التسويف الاكاديمي والذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك.رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- اسماء الصرايرة (٢٠٠٣). أثر برنامج تدريبي مستند لنظرية جولمان للذكاء الانفعالي في مستوى التفكير الابداعي ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السادس الابتدائي. رسالة دكتوارة، جامعة عمان العربية للدارسات العليا: عمان.
- اسماء ضيف الله العبد اللات (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي في التكيف الأكاديمي والاجتماعي وفي الاتجاهات نحو المدرسة لد الطلبة الموهوبين في الأردن.رسالة دكتواره، جامعة عمان العربية للدارسات العليا: عمان
- امل محمد حسونة، منى سعيد أبو ناشي (٢٠٠١).برنامج لإكساب اطفال الرياض بعض ابعاد الذكاء الوجداني: دراسة تجريبية.مجلة دراسات الطفولة، ٤ (١٣).٧١-٨٧.

- ايمان عبد الوهاب محمود (٢٠١٥).فاعلية برنامج مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي لخفض السلوك العدواني لدى الفتيات الجانحات للمرحلة العمرية (١٢-١٨)سنة.مجلة دراسات عربية، ١٤ (٣).٥٠٩-٤٦٥.
- حرب خلف الحجاج (٢٠١٤).التسويف الأكاديمي وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين، رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا.
- دانيال جولمان (٢٠٠٠).الذكاء الانفعالي. ترجمة ليلى الحبالى، الكويت، عالم المعرفة.
- سامية محمد صابر (٢٠١١). الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الصداقة لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، (٤٣)، ٢٠٠- ٢٦١.
- سيد عبد العال (١٩٨٣): اختبار المصفوفات المتتابعة. الإمارات العربية المتحدة: مكتبة سعيد رأفت.
- صبحي بن سعيد الحارثي (٢٠١٣).فاعلية برنامج ارشادي معرفي سلوكي في تنمية الذكاء الانفعالي وأثر ذلك في خفض حدة السلوك العدواني لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، ٢٩، ١٤- ٧٤. https://search.mandumah.com/Record/474397
- صافيناز عادل حجر (٢٠١٦).فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني على فعالية الذات لدى بعض الإداريات بكلية الآداب والإدارة ببيشة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٨٠، ٢٩٣- ٣٢٦.

- عبد الرحمن مصيلحي، نادية الحسيني (٢٠٠٤).التلكؤ الأكاديمي لدى عينه من طلبة وطالبات الجامعة، وعلاقته ببعض المتغيارت النفسية. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ١ (١٢٦)، ٥٥- ١٤٣.
- عبد الرسول عبد الباقي عبد اللاه (٢٠١٧).الاحتراق التعلمي وعلاقته بالتسويف الاكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة سوهاج في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي.المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٤٩، ٢٣٤- ٢٨١.
- عبد الهادي السيد عبده، فاروق السيد عثمان (٢٠٠٢). القياس والاختبارات النفسية (أسس وأدوات)، الفكر العربي، القاهرة.
- عصام نصار جمعة (٢٠١٦).التلكؤ الأكاديمي وعلاقته باستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتخصص والجنس لدى طلاب كلية التربية.مجلة بحوث التربية النوعية، ٤١، ٢- ٣٧.
- عطية محمد سيد احمد (٢٠٠٨).التلكؤ الاكاديمي وعلاقته بالدافعية للانجاز والرضا عن الدراسة لدي طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، مجلة علم النفس المعاصر، ١- ١٥.
- فؤاد أبو حطب (١٩٩٦). القدرات العقلية.القاهرة، الانجلو المصرية
- مارية طالب شاعر الاحمدى (٢٠١٠).فعالية برنامج للارشاد العقلاني- الانفعالي في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى عينة من طالبات جامعة طيبة.رسالة دكتوراة، جامعة طيبة: المدينة المنورة.
- مالك فضيل عبد الله (٢٠١٨). الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية جامعة واسط.١ (٣٠).٧٣٦- ٧٩٤.

- مروة مختار بغداي (٢٠١٥). برنامج للحد من التسويف الأكاديمي وأثره فى التوجهات الدافعية للانجاز لدى طلاب الجامعة.مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ٢٥ (٣)، ١٠٠- ١٨٦.
- معاوية أبو غزال (٢٠١٢). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٨ (٢)، ١٣١- ١٤٩.
- ميماس ذاكر كامور (٢٠٠٧). بناء برنامج إرشادي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي وقياس اثره في خفض السلوكات العدوانية والاتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى طلبة المرحلة الاساسية في الأردن. رسالة دكتوارة، جامعة عمان العربية للدارسات العليا: عمان.
- نجوى أحمد عبد الله واعر (٢٠١٨).أثر برنامج تدريبي قائم على السقالات التعليمية فى تحسين العسر القرائي وخفض الاجهاد التعلمي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمحافظة الوادي الجديد، محلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية، ٢٨ (١)، ١٢١- ١٤٥.
- يوسف احمد الربعة (٢٠١٨).القدرة التنبؤية للتنظيم الذاتي وادارة الوقت والمعتقدات ما وراء المعرفية بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية محافظة ماديا.رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- هدى شعبان محمد (٢٠١٢).فاعلية برنامج ارشادي لتنمية الذكاء الانفعالي لدى الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي في منطقة نجران.مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٣ (٩٢)، ٩٧- ١٥٠.

- **Aghajari,Z., Loghmani,L., Ilkhani,M., Talebi,A., Ashktorab,T., Ahmadi,M.,Borhani,F. (2018). The relationship between quality of learning experiences and academic burnout among nursing students of Shahid Beheshti University of Medical Sciences in 2015. Electron J Gen Med,15 (6),1-10. https://doi.org/10.29333/ejgm/93470**
- **Balkıs, M. (2013). The Relationship Between Academic Procrastination and Students' Burnout. Hacettepe University Journal of Education, 28 (1), 53- 63.**
- **Bar- On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In R. Bar- On and J. D. Parker (Eds.), the Handbook of Emotional Intelligence. San Francisco: Jossey- Bass.**
- **Bar- On, R. (2006). The Bar- on model of emotional social intelligence (ESI). Psicothema, 18, 13- 25.**
- **Bezci, A. & Vural, M. (2013). Academic procrastination and gender as predictors of sciences achievement. Journal of Educational and Instructional Studies in the World, 3, 2, 165- 172.**
- **Breso E, Salanova M, Schoufeli B (2007) In search of the third dimension of burnout. Applied Psychology, 56 (3): 460–472.**
- **Bruno, K, England, E&Chambliss,c (2002).Social and Emotional learning programs for elementary school students: A pilot study. Educational Resources Information Center (Eric): ED463097.**

- **Burnrs,D. (1989).The feeling good handbook ,New York, Bloomsbury Books.**
- **Çakır, S., Akça, F., Kodaz, A. F., & Tulgarer, S. (2014). The Survey of academic procrastionation on high School students with in terms of school burn- out and learning styles. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 114, 654- 662.**
- **Demerouti, E, Mostert, K & Bakker ,A. (2010). Burnout and work engagement: A thorough investigation of the independency of both constructs. Journal of Occupational Health Psychology, 15 (3): 209- 22. https://doi.org/10 .1037/a0019408. PMid: 20604629.**
- **Deniz, M., Tras, Z.,&Aydogan,D. (2009). An investigation of academic procrastination ,locus of control and emotional intelligence.Educational Sciences Theory & Practice ,9 (2), 623- 632.**
- **Erturgut, R., & Soyşekerci, S. (2010). An empirical analysis on burnout levels among second year vocational schools students. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 1399- 1404.**
- **Fernie,B,A., Bharucha,Z., Nikčević,A,V., & Spada,M. (2016). The Unintentional Procrastination Scale. Journal of Rational- Emotive & Cognitive- Behavior Therapy, DOI 10.1007/s10942- 016- 0247- x.**
- **Gallagher, E, & Vella- Brodrick, D (2008). Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well- being. Personality and Individual Differences ,44: 1551–61.**

- **George,J.M. (2000).Emotions and Leadership: The role oF emotional lntelligence.Human Relations, 53 (8),1027- 1055.**
- **Gold,Y.&Michael,W,B,. (1985).Academic Self- Concept Correlates of Potential Burnout in a Sample of First- Semester Elementary- School Practice Teachers: A Concurrent Validity Study, Educational and psychological Measurment,45 (4),909- 914.**
- **Goleman,D, (1995a).Emotional Intellgince,New York,Batman book**
- **Golman, D., (1995b): Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ, New York: Bloomsbury Books.**
- **Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. Review of General Psychology, 6 (4), 307- 324. http://doi.org/10.1037/1089-2680.6.4.307.**
- **Jenaabadi ,H. , Nastiezaie,N.,& Safarzaie,H. (2017). The Relationship of Academic Burnout and Academic Stress with Academic Self- Efficacy among Graduate Student.The New Educational Review,3 (2).65- 76.**
- **Johnson, G. (2008). Learning Styles and Emotional Intelligence of the Adult Leaner. Unpublished Doctoral Dissertation, Auburn University, Chicago.**
- **Kristensen ,T.S, Borritz, M., Villadsen, E & Christensen, KB. (2005). The Copenhagen burnout inventory: a new tool for the assessment of burnout. Work & Stress. 19 (3): 192- 207. https://doi. org/10.1080/02678370500297720.**

- **Lay, C. (1986). At last, my research article on procrastination. Journal of Research in Personality, 20, 474- 495.**
- **Maslach,C.,& Jackson,S.E (1981).The measurement of experienced burnout. Journal of organizational Behavior,2 (2),99-113. http://dx.doi.org/10.1002/job.4030020205.**
- **Mayer , J.D., Salovey, P., & Caruso , D.R. (2000 (: Model of Emotional Intelligence. In R.J. Sternberg (ED) Handbook of Emotional Intelligence. Cambridge University Press. (pp.396– 420)**
- **Mayer, J., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, (9), 185- 211.**
- **Mayer, J., and Salovey, P. (1997). What is emotional intelligences. In salovey,P & Sluyter,D.J (Eds.). Emotional Iintelligence, (pp. 3- 31). New York: Basic Books.**
- **McCarthy, M.E,Pretty, G.M,&Catano,V. (1990).Psychological sense of community and student burnout.Journal of college student development ,31 (3),211- 216. http://psycnet.apa.org/psycinfo/1990-26907- 001**
- **Mccloskey, J. (2011). Finally my thesis on academic procrastination, Master thesis , University of Texas ,Arlington.UMI Number: 1506326.**
- **Muramatsu K., Kunimune H., Niimura M. (2011) An Analysis for the Causes of the Academic Procrastination Behaviour. In: König A., Dengel A., Hinkelmann K., Kise K., Howlett**

R.J., Jain L.C. (eds) Knowledge-Based and Intelligent Information and Engineering Systems. KES 2011. Lecture Notes in Computer Science, vol 6883. Springer, Berlin, Heidelberg. From: DOI: 10.1007/978- 3- 642- 23854- 3_56.

- Ocak, G., & Bulut, R. (2015). The Scale of Academic Procrastination: Validity and reliability study. International Journal of Educational Sciences and Research, 1 (2), 584- 598.
- Oyoo,S.A., Mwaura,P.M.,& Kinai,T. (2018). Academic Resilience as a Predictor of Academic Burnout among Form Four Students in Homa- Bay County, Kenya. International Journal of Education and Research, 6 (3),187- 200.
- Park,S.,&Sperling,R. (2012).Academic Procrastinators and Their Self- Regulation. Psychology,3 (1),12- 23.
- Pena- Garrido, Mario, & Natalio Extremera- Pacheco. (2012). Perceived emotional intelligence in primary school teachers and its relationship with levels of burnout and engagement. Revista de Educucación,2, 359: 604.
- Pirani, Z.; Faghihi, A. R. & Moradizade, S. (2016). Testing a Structural Equation Model Based on School Climate, Academic Self- efficacy and Perceived Social Support in High School Student in Lorestan Province, Iran. Turkish Journal of Psychology, 31 (77), 81- 88.
- Popoola,B. (2005).A study of the relationship between procrastination behavior and

academic performance of undergraduate student in a Nigerian university. Journal of social science,11 (3),60- 65.

- Rahmat,Z. (2015). The Study of Academic Burnout in Students with High and Low Level Of Self- Efficacy. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 171, 49- 55.
- Reis, D., Xanthopoulou, D., Tsaousis, I. (2015). Measuring Job and Academic Burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial Invariance across Samples and Countries. Burnout Research, 2 (1), 8–18.
- Salmela- Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. (2009). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and validity. European Journal of Psychological Assessment, 25, 48- 57.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. Career Development International, 14 (3), 204- 220. https://doi.org/10.1108/13620430910966406.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I., Marqués- Pinto, A., Salanova, M. & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A crossnational study. Journal of Cross- Cultural Psychology. 33 (5), 464- 481
- Schraw, G; Wadkins, T&Olafson, L (2007). "Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination". Journal of Educational Psychology 99: p12-25
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procra-

stination. The Journal of Social Psychology, 135, 607- 619.

- Slaski, M & Cartwright, S. (2003).'' Emotional intelligence training and its implictions for stress, health & Performance, strees and Health".Journal of the International Society For the Investigation of Stress, 19 (4), 233- 239.
- Sokolowska, J. (2009): Behavioral, cognitive, affective, and motivational dimensions of academic procrastination among community college students: A Q mythology approach. Doctor of philosophy, New York University.
- Soliemanifar O., Shaabani F. and Morovati Z. (2013). The Relationship Between of Academic Achievement Motivation and Academic Burnout in Postgraduate Students of Shahid Chamran University of Ahvaz. J. Life Sci, 3 (3), 233- 236.
- Steel, P. (2007) The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self- regularity Failure. Psychological Bulletins, 133 (1), 65- 94.
- Yanfang,W. & Shunwei X. (2011). The Study on Learning Burnout of Undergraduates and Education Countermeasure. Psychology Research, 4, 36- 39. DOI: 10. 5503/J. PR. 2011.04.007.
- Yang, HJ (2004). Factors Affecting Student Burnout and Academic Achievement in Multiple Enrollment Programs in Taiwan's Technical– vocational Volleges. International Journal of Educational Development, 24, 283–301.

- **Yockey, R. D. (2016). Validation of the short form of the academic procrastination scale. Psychological Report, 118,1,171- 179.**
- **Zhang ,X & Wang, Y (2013).Academic Burnout and Motivation of Chinese Secondary Students. International Journal of Social Science and Humanity, 3 (2),134- 138.**