دراسة تنبؤيه للعوامل المسهمة في التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

إعداد

د/ عبد العاطي عبد الكريم محمد أحمد

مدرس علم النفس التعليمي كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر

وأستاذ علم النفس التربوي المساعد، جامعة القصيم

د/ شيماء محمد محمود عبد التواب

دكتوراه علم النفس التربوي

كلية التربية بنات بالقاهرة- جامعة الأزهر

دراسة تنبؤيه للعوامل المسهمة في التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

1عبد العاطي عبد الكريم محمد أحمد*،2 شيماء محمد محمود عبد التواب
1قسم علم النفس التعليمي، كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر، مصر، وقسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة القصيم، القصيم، المملكة العربية السعودية.
2 دكتوراه علم النفس التربوي، كلية التربية بنات بالقاهرة، جامعة الأزهر، مصر.
*البريد الالكتروني: abdulaaty75@gmail.com

مستخلص الدراسة:
هدفت الدراسة إلى تحديد مدى اختلاف مستوى التلكؤ الأكاديمي بسبب جنس الطلاب ومستوياتهم التعليمية، وكذلك تحديد علاقة التلكؤ الأكاديمي بكل من الطموح الأكاديمي، والعزو السببي الأكاديمي، وجودة الحياة الأكاديمية، وتحديد إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعلومية كل من الطموح الأكاديمي، والعزو السببي الأكاديمي، وجودة الحياة الأكاديمية، واستخدمت الدراسة المنهج الارتباطي. وتم تطبيق مقاييس التلكؤ الأكاديمي والطموح الأكاديمي والعزو السببي الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية على المشاركين. وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات كلية التربية (بنين وبنات)، جامعة الأزهر خلال العام الجامعي 2020/2019. وتكونت عينة الدراسة من (266) طالباً وطالبة؛(135 ذكراً و131 أنثى). أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب والطالبات متوسط، ولم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في مستوى التلكؤ الأكاديمي، ولم تظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين في التلكؤ الأكاديمي تُعزى الى المستوى التعليمي. بينما أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة بين التلكؤ الأكاديمي وكل من الطموح الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية؛ كما وُجدت علاقة موجبة بين التلكؤ الأكاديمي والعزو السببي الأكاديمي لدى أفراد العينة الكلية للدراسة. وأشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعلومية كل من الطموح الأكاديمي، والعزو السببي الأكاديمي، وجودة الحياة الأكاديمية لدى أفراد العينة الكلية للدراسة. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين التلكؤ الأكاديمي والطموح الأكاديمي لدى عينة الذكور؛ ووجود علاقة موجبة بين التلكؤ الأكاديمي والعزو السببي الأكاديمي لدى عينة الذكور؛ ولم تظهر النتائج وجود علاقة بين التلكؤ الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة الذكور. كما أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعلومية الطموح الأكاديمي والعزو السببي الأكاديمي لدى عينة الذكور. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين التلكؤ الأكاديمي وكل من الطموح الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة الإناث؛ ووجود علاقة موجبة بين التلكؤ الأكاديمي والعزو السببي الأكاديمي لدى عينة الإناث. وأظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعلومية كل من الطموح الأكاديمي، والعزو السببي الأكاديمي، وجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة الإناث.

الكلمات المفتاحية: التلكؤ الأكاديمي، الطموح الأكاديمي، العزو السببي الأكاديمي، جودة الحياة الأكاديمية

A Predictive Study of the Factors Contributing to Academic Procrastination among Undergraduate Students

1 Abdulaaty Abdulkarim Mohamed Ahmed*, 2 Shaimaa Mohamed Mahmoud Abdultawab

1 Department of Educational Psychology, College of Education in Cairo, Al-Azhar University, Egypt
Department of Basic Education, College of Science & Arts, Ar Rass, Qassim University, KSA.

2 PhD, educational psychology, College of Education for Girls in Cairo, Al-Azhar University, Egypt
EMAIL: abdulaaty75@gmail.com

Abstract:
[The study aimed to determine the extent to which there was a difference in academic procrastination due to students' gender or academic level. The study investigated the relations of academic procrastination with academic aspiration, academic causative attribution, and quality of academic life, as well as the predictability of academic procrastination through academic aspiration, academic causative attribution, and quality of academic life. The study utilized the correlation method. Participants responded to the questionnaires of academic procrastination, academic aspiration, academic causative attribution, and quality of academic life. Population of the study included all of the male and female undergraduate students enrolled in the College of Education, Al-Azhar University (males and females) during the academic year 2019/2020. Sample of the study consisted of (266) students (135 males and 131 females). Findings of the study revealed a moderate level of academic procrastination among both male and female students. Findings revealed no statistically significant differences between male and female students in academic procrastination, and no statistically significant differences between participants in academic procrastination due to academic level. Results found a negative correlation between academic procrastination and both academic aspiration and quality of academic life, while there was a positive correlation between academic procrastination and academic causative attribution in the total sample of the study. Results indicated the predictability of academic procrastination through academic aspiration, academic causative attribution, and quality of academic life in the total sample. Results indicated a negative correlation between academic procrastination and academic aspiration in the male sample. A positive correlation was found between academic procrastination and academic causative attribution in the male sample, whereas no significant correlation was found between academic procrastination and quality of academic life in the male sample. Results indicated the predictability of academic procrastination through academic aspiration and academic causative attribution in the male sample. Findings revealed a negative correlation between academic procrastination and both academic aspiration and quality of academic life, while there was a positive correlation between academic procrastination and academic causative attribution in the female sample. Results indicated the predictability of academic procrastination through academic aspiration, academic causative attribution, and quality of academic life in the female sample.
Keywords: Academic Procrastination, academic aspiration, academic causative attribution, quality of academic life.

مقدمة:

يعد التلكؤ في أداء المهام الأكاديمية من الممارسات الشائعة لدى الطلاب الجامعيين على مستوى العالم، ويكاد يكون معظم الطلاب قد مروا في مرحلة ما من حياتهم بخبرة التلكؤ في إنجاز المهام، خاصة المهام الأكاديمية التي يُكلف الطالب الجامعي بها. ويرجع التلكؤ الأكاديمي إلى الفشل في التنظيم الذاتي، وهو أمر له تأثيرات ضارة في العديد من مجالات الوظائف العقلية.

وينظر إلى التلكؤ الأكاديمي على أنه التأخير المتعمد وغير الضروري في بدء أو إنهاء المهام التي يؤديها الطالب(Onwuegbuzie, 2004, p.5). ويمثل التلكؤ نمطاً معقداً من السلوكيات المتكررة التي تتضمن المشاعر الانفعالية والتفكير والتصرفات التي تتحول إلى عادة بالنسبة للمتلكئ، ويحتاج التخلص منها إلى جهود كبيرة تتضمن استبدال العادات القديمة بعادات جديدة، والتخلص منه قد لا يمثل قراراً سهلاً (Asikhia, 2010, p. 208).

ويذكر (Chai, 2014, p. 1) أن معظم الناس يتلكؤون في أداء المهام، ولكن طلاب الجامعة يمثلون أشهر المتلكئين. ويشير(Mandap, 2016, p. 431) إلى أن التلكؤ شائع جداً في المرحلة الجامعية حيث يواجه الطلاب متطلبات أكاديمية متعددة مثل الامتحانات والواجبات والأعمال البحثية.

ويرى(Deemer, Smith, Carroll, & Carpenter, 2014, p.144) أن معظم الأفراد يتلكؤون أو يؤجلون الانخراط في أداء المهام من وقت لآخر؛ حيث تشير التقديرات إلى ممارسة ما بين 80 % و 95 % من طلاب الجامعة للتلكؤ الأكاديمي. ويشير(Kagan, 2009, p.114) إلى أن ما يقرب من نصف الطلاب الجامعيين يعانون من التلكؤ الأكاديمي. كما أن المتلكئين يفشلون غالباً في حياتهم الأكاديمية، وهو ما يؤدي إلى تأخير تخرجهم من الجامعة لمدة عام أو عامين.

ويرى (الربيع، وشواشرة، وحجازي، 2014، ص 204) أن التلكؤ في أداء المهام والواجبات له عواقب سلبية على الطلاب الجامعيين أنفسهم وعلى المجتمع؛ فقد يؤدي التلكؤ إلى لوم الذات، والندم، وضعف الإنجاز الأكاديمي، وفقدان الفرص. ويرتبط التلكؤ الأكاديمي بالنواتج الأكاديمية السلبية والتي تشمل عدم الوفاء بالمهام قبل الموعد النهائي المطلوب لتقديمها وتأخير أخذ الاختبارات الذاتية، وانخفاض مستوى الدرجات التي يحصل عليها الطالب، وكذلك الانسحاب من المقررات. كما أن الخوف من الفشل وعدم الحماس للمهام يمثلان أسباباً أساسية لتلكؤ الطلاب أكاديمياً (Onwuegbuzie, 2004, p.5).

تناولت دراسة (Motie, Heidari, & Sadeghi, 2013) إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعلومية التنظيم الذاتي وتوجهات أهداف الإنجاز الداخلية والخارجية. كما توصلت دراسة(Kurtovic, Vrdoljak, & Idzanovic, 2019) إلى أن الكمالية

غير التكيفية منبئة إيجابية بالتلكؤ الأكاديمي، بينما الكمالية التكيفية وفعالية الذات والتحصيل منبئات سلبيات بالتلكؤ الأكاديمي. كما أشارت نتائج دراسة Kandemir, (2014) إلى أن النجاح الأكاديمي وفاعلية الذات الأكاديمية والرضا عن الحياة منبئات سلبية بالتلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب.

وأصبح قضاء الليل كله في الاستذكار قبيل الاختبارات النهائية تقليداً معروفاً وواسع الانتشار في الحياة الجامعية، ولكنه ممارسة مرفوضة من قبل التربويين الذين يركزون على أهمية الاستذكار بطريقة منتظمة من أجل تيسير الحصول على مستوى أكثر عمقاً وفاعلية للتعلم، حيث تصبح المعرفة أكثر مقاومة للنسيان السريع بعد الاختبار كما هو الحال مع الطلاب المتلكئين(Chai, 2014, p. 1).

ويتلكأ الأفراد لأسباب متنوعة؛ فالبعض يواجه مشكلات في إدارة الوقت، أو نقصاً في الدافعية لإنجاز المهام، أو عجزاً عن التركيز على العمل. ويتمثل التحدي لدى طلاب الجامعة في كيفية إحداث التوازن بين المتطلبات الأكاديمية داخل الجامعة والأنشطة التي يؤدونها خارج الجامعة(Mandap, 2016, p. 431).

ويُنظر إلى التلكؤ الأكاديمي باعتباره يمثل استراتيجية للإعاقة الذاتية، حيث تؤدي ممارسة الفرد للأنشطة البسيطة إلى تأجيل التعرض لتهديد تقدير الذات للفرد، والذي يمكن أن يترتب على ضعف الأداء، ومن ثَمَّ فإن التلكؤ قد تكون له فوائد قصيرة المدى تتمثل في حماية تقدير الذات لدى الفرد، ولكن يعاني الفرد من سوء الأداء على المدى البعيد (Deemer, *et al.*, 2014, p.144).

وهناك العديد من المتغيرات والعوامل التي ترتبط بالتلكؤ الأكاديمي أو تسهم فيهم. وقد حاولت دراسات عديدة استكشاف أهم العوامل التي ترتبط بالتلكؤ الأكاديمي، وتؤثر فيه زيادة أو نقصاناً. ويمثل تحديد هذه العوامل والمتغيرات خطوة مهمة على طريق علاج هذه الظاهرة واسعة الانتشار، والتي تؤثر في تحصيل الطالب وتعلمه، وتنعكس على الجوانب الانفعالية والنفسية والأكاديمية لدى الطلاب.

ويعتقد (Gargari, Sabouri, & Norzad, 2011) أن العزو السببي هو مفتاح لفهم التلكؤ في الأوساط الأكاديمية، ويستخدمه أولئك الذين لديهم معرفة بأنماط العزو السببي لتنظيم تعلمهم، وأن هناك علاقة بين العزو السببي الأكاديمي والتلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب الجامعين.

ويمثل الطموح الأكاديمي أو التعليمي للطلاب مصطلحاً يستخدم بشكل متكرر في مجال التربية(Ali, 2018, p. 34). فالطموح الأكاديمي يعنى آمال وتطلعات يضعها الطلاب لأنفسهم في مجال دراسي أو تعليمي أو تحصيلي ما، ويسعون جاهدين لتحقيقها (خزعلي ومومني، 2017، ص 522).

وقد ساعدت البحوث المبكرة على فهم أن الطموح الأكاديمي تعبير عن الرغبة في الإنجاز والتحصيل والتحسن في مجال التعلم. كما يمكن فهم الطموح الأكاديمي باعتباره رغبة الطالب في تحديد الأهداف ووضع الأهداف للمستقبل، والعمل في الوقت الحاضر نحو تحقيق الأهداف المرجوة(Ali, 2018, p. 34).

ويتأثر تكوين الطموح الأكاديمي بعملية التنشئة الاجتماعية، ويميل إلى الاستقرار على مدى حياة الفرد. كما يختلف مستوى الطموح الأكاديمي باختلاف الجنس، ويرتبط بتطلعات الفرد المهنية المستقبلية ومستواه الاقتصادي والاجتماعي والعمر وتقدير الذات وفاعلية الذات وموضع الضبط والأسرة، والتوقعات الوالدية والجوانب الثقافية (Veiga, Robu, Moura, Goulão, & Galvão, 2014, p. 351).

ويعد تحسين جودة الحياة الأكاديمية من أولويات الأنظمة التربوية من أجل مواجهة التحديات التي أوجدتها ثورة التكنولوجيا وتعدد الثقافات (حبيب، 2016، ص 233). وتعني جودة الحياة الأكاديمية شعور الطالب بارتفاع كفاءة الذات الأكاديمية لديه، والرضا الأكاديمي والسعادة، وقدرته على تحقيق أهدافه الأكاديمية وإشباع حاجاته من خلال بيئة تتوافر فيها المساندة الأكاديمية(علي، 2013، ص 630). ويشير (Filippo & Lee, 2004, p.11) إلى أن جودة الحياة الأكاديمية تمثل مجالاً ذا تأثير غير أكاديمي يمكن أن تسهم برامج الكليات فيه بشكل واضح. وأن جودة الحياة المُرضية يمكن أن تُحسّن النجاح بالجامعة من خلال زيادة درجة الانشغال بالحياة الأكاديمية.

ويتضح مما سبق مدى اهتمام الباحثين والمربين على السواء بالتلكؤ الأكاديمي الذي يشيع بين الطلاب الجامعيين، ويؤثر في سلوكهم وتحصيلهم الأكاديمي، كما يؤدي إلى تأثيرات سلبية في الجوانب الانفعالية، ويقلل من قدرتهم على التكيف مع البيئة التعليمية. ويرتبط التلكؤ الأكاديمي بعوامل شخصية تتمثل في سوء إدارة الوقت، وضعف مستوى التنظيم الذاتي، وربما يتعلق بانخفاض مستوى الدافعية الذاتية للتعلم. كما يتضح مما سبق وجود عوامل مرتبطة للتلكؤ الأكاديمي مثل العزو السببي وانخفاض مستوى الطموح، وضعف مستوى جودة الحياة الأكاديمية.

مشكلة الدراسة:

تتسبب ظاهرة التلكؤ الأكاديمي في التأخير الاختياري للمهام من أجل أداء مهام عديمة الفائدة وبدون هدف، وهو أمر يؤثر سلباً في الصحة النفسية للأفراد لأنه يجلب معه ضغطاً نفسياً وشعوراً بالذنب بسبب عدم أداء المهام في موعدها(Quispe-Bendezú, *et al.*, 2020, p. 189). وليس مفاجئاً أن يكون لدى الطلاب المتلكئين أكاديمياً أداء أكاديمى ضعيف لأنهم أكثر ميلاً لتأجيل إتمام المهام والاستعداد للاختبارات في اللحظة الأخيرة(Balkis, & Erdinç, 2017, p. 108).

ويرتبط التلكؤ الأكاديمي بنواتج شخصية سلبية مثل القلق والاكتئاب، ويؤدي إلى لوم الذات، والندم، وضعف الإنجاز الأكاديمي، وفقدان الفرص Gargari, *et.al*, 2011, (p.76). ويلاحظ أن التلكؤ بين الطلاب الجامعيين يتسبب في ضياع الكثير من أوقاتهم أو أعمالهم اليومية من خلال الزيادة في النوم واللعب ومشاهدة التلفاز أو ما يشابهه (الربيع وآخرون، 2014، ص 204). كما أن المتلكئين يفشلون غالباً في حياتهم الأكاديمية، وهو ما يؤدي إلى تأخير تخرجهم من الجامعة لمدة عام أو عامين(Kagan, 2009, P.114).

ويشير(Asikhia, 2010, p. 208) إلى أن الطلاب المتلكئين يتسمون بأنهم غير موجهين نحو الهدف، وأنهم يريدون فقط اجتياز الاختبار، ويبحثون عن أسهل الطرق للنجاح، وأنهم غير مبالين بالدراسة. ولا يقضون إلا القليل من الوقت في الدراسة أو القراءة، ويبحثون عن المساعدة في اللحظة الأخيرة، وقد يلجئون إلى سلوك الغش، ولا يأخذون التعلم مأخذ الجد، ولا يهتمون بإدارة الوقت.

وأشارت نتائج دراسة (العبيدى، 2013) إلى وجود علاقة سالبة بين التلكؤ الأكاديمي وجودة الحياة المدركة لدى طلاب الجامعة؛ حيث أظهر الطلاب مستوى مرتفعاً من التلكؤ ومستوى متدنياً من جودة الحياة.

وتوصلت دراسة (العنزي، 2016) إلى وجود علاقة سالبة بين مستوى الطموح الأكاديمي والتلكؤ الأكاديمي. كما توصلت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعرفة مستوى الطموح لدى الطلاب. وأشارت نتائج دراسة (سالم، 2017) إلى وجود علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين جودة الحياة الأكاديمية والتلكؤ الأكاديمي.

كما أشارت نتائج دراسة (Rakes, Dunn, & Rakes, 2013) إلى أن هناك علاقة بين العزو السببي الأكاديمي لعوامل (القدرة والجهد والسياق والحظ) والتلكؤ الأكاديمي. وتوصلت دراسة(Gargari, *et al.*, 2011) إلى وجود علاقة سلبية ودالة إحصائياً بين العزو السببي والقدرة على التحكم في سياق النجاح وبين التلكؤ الأكاديمي، وعلاقة موجبة ودالة إحصائياً بين العزو السببي والاستقرار في سياق الفشل وبين التلكؤ الأكاديمي. كما توصلت النتائج إلى أن العزو السببي لعوامل القدرة والجهد والحظ يمكنه التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمى لدى الطلاب. وأشارت نتائج دراسة (Sabri, Hamdy, El-Wasify, El-Wasify, & Saleh, 2016) إلى وجود علاقة بين التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب الجامعيين وموضع العزو السببي ومدى استقراره. كما أشارت دراسة (الديب وأحمد، 2016) إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين العزو السببي والتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

إن تحديد العوامل المسؤولة عن التلكؤ الأكاديمي، والتعرف على العوامل التي يمكنها التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من شأنه أن يساعد في دراسة هذه العوامل من أجل التصدي لها

ومحاولة وضع برنامج علاجي أو إرشادي للتصدي لها، وهو ما يمكن أن ينعكس على أداء الطلاب، وسرعة تخرجهم من الجامعة.

أسئلة الدراسة:

يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية التربية، جامعة الأزهر؟
2. هل يختلف مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة باختلاف الجنس؟
3. هل يختلف مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة باختلاف المستوى التعليمي(الفرقة الثانية– الفرقة الثالثة– الفرقة الرابعة)؟
4. هل توجد علاقة بين التلكؤ الأكاديمي وكل من الطموح الأكاديمي والعزو السببي الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية لدى العينة الكلية للدراسة؟
5. هل يمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعلومية كل من الطموح الأكاديمي والعزو السببي الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية لدى العينة الكلية للدراسة؟
6. هل توجد علاقة بين التلكؤ الأكاديمي وكل من الطموح الأكاديمي والعزو السببي الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة الذكور؟
7. هل يمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعلومية كل من الطموح الأكاديمي والعزو السببي الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة الذكور؟
8. ما العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وكل من الطموح الأكاديمي والعزو السببي الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة الإناث؟
9. هل يمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعلومية كل من الطموح الأكاديمي والعزو السببي الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة الإناث؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

- تتناول الدراسة ظاهرة تعليمية سلبية يعاني منها الطلاب بشكل عام، وطلاب الجامعة بشكل خاص، وتسبب لهم العديد من المشكلات والمتاعب الدراسية.
- تمثل الدراسة محاولة علمية للكشف عن أبرز العوامل التي يمكنها التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لوضعها أمام الطلاب والمربين والآباء، بحيث يقوم كل منهم بمسؤولياته في الحد من هذه الظاهرة.
- تعمل الدراسة على توفير أدوات جديدة لقياس التلكؤ الأكاديمي وبعض المتغيرات المرتبطة به أو المسهمة فيه؛ وهي الطموح الأكاديمي والعزو السببي الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

- **تحديد مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية التربية، جامعة الأزهر.**
- **التعرف على مدى اختلاف مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة باختلاف الجنس.**
- **التعرف على مدى اختلاف مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة باختلاف المستوى التعليمي(الفرقة الثانية– الفرقة الثالثة– الفرقة الرابعة).**
- **تحديد العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وكل من الطموح الأكاديمي والعزو السببي الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية لدى العينة الكلية للدراسة.**
- **التعرف على إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعلومية كل من الطموح الأكاديمي والعزو السببي الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية لدى العينة الكلية للدراسة.**
- **تحديد العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وكل من الطموح الأكاديمي والعزو السببي الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة الذكور.**
- **التعرف على إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعلومية كل من الطموح الأكاديمي والعزو السببي الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة الذكور.**
- **تحديد العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وكل من الطموح الأكاديمي والعزو السببي الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة الإناث.**
- **التعرف على إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعلومية كل من الطموح الأكاديمي والعزو السببي الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة الإناث.**

التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

من خلال مراجعة عدد من البحوث التي تناولت المفاهيم النظرية لمتغير التلكؤ الأكاديمي؛ مثل دراسات كل من (Onwuegbuzie, 2004; Koinis, 2009; Asikhia, 2010; Jadidia, Mohammadkhani &Tajrishi, 2011; Park & Sperling, 2012; Reynolds, 2015; Muliani, Imam, & Dendiawan, 2020)،

والبحوث التى تناولت مفهوم الطموح الأكاديمى؛ مثل (Othman, *et al.*, 2013; Henry, Nyaga, & Oundo, 2014; Gil-Hernández & Gracia, 2018)،

والدراسات التي تناولت العزو السببي الأكاديمي؛ مثل (Suárez, 2004; Gargari, *et al.*, 2011; Lin, Wu, Chen, & Huang, 2016; Nguna & Kinai, & Ndambuki, 2019)،

والدراسات التي تناولت مفهوم جودة الحياة الأكاديمية؛ مثل (العبيدي، 2013؛ العتيبي، 2014؛ سالم، 2017؛ Yang & Fan, 2017)، توصل الباحثان إلى التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة على النحو الآتي:

- **التلكؤ الأكاديمي:**

"تأجيل الأعمال والمهام الأكاديمية وعدم الرغبة في استكمالها والاستغراق في أحلام اليقظة مع الشعور بالاتجاه السلبى نحو الدراسة والاستذكار، والتأخر في إنجاز المهام المطلوبة في الوقت المحدد"، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التلكؤ الأكاديمي.

- **الطموح الأكاديمي.**

"سمة تعبر عن مشاعر الفرد واتجاهاته المتمثلة في رغبته في تحقيق النجاح والتفوق على الآخرين وتحدي الصعاب، ومواصلة العمل، والإنجاز، وأداء المهام على الوجه الأكمل والتخطيط للمستقبل والتنافس مع الذات والآخرين"، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الطموح الأكاديمي.

- **العزو السببي الأكاديمي:**

"سمة يستخدمها الطالب في إرجاع الفشل وعدم إتمام المهام الأكاديمية إلى أسباب خارجة عنه سواء كانت صحية أو اجتماعية أو أسرية أو دراسية أو غيرها"، وتقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس العزو السببي الأكاديمي.

- **جودة الحياة الأكاديمية:**

"عبارة عن رضا الطالب الجامعي عن العوامل المعرفية المرتبطة باكتساب المعلومات والمعارف من الكتب الدراسية والمحاضرات، والعوامل الوجدانية التي تتضمن مشاعر وانفعالات الطالب أثناء تواجده في المحيط الجامعي، والعوامل الشخصية المتمثلة في المهارات الفردية المكتسبة نتيجة مشاركة الطالب في الأنشطة الصفية واللاصفية، والعوامل الاجتماعية الخاصة بتعامل الطالب مع الزملاء والأساتذة، وكذلك رؤية الطالب حول الجوانب الإدارية والمرافق والخدمات المقدمة داخل محيط الجامعة"، وتقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس جودة الحياة الأكاديمية.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بالحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية: التعرف على مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية التربية، جامعة الأزهر، والتعريف بالتلكؤ الأكاديمي، وتحديد مفهوم الطموح الأكاديمي، ومفهوم العزو السببي الأكاديمي، وتحديد مفهوم جودة الحياة الأكاديمية.**
- **الحدود البشرية: طلاب وطالبات كلية التربية، جامعة الأزهر.**
- **الحدود المكانية: كلية التربية(بنين وبنات)، جامعة الأزهر.**
- **الحدود الزمنية: العام الجامعي 2020/2019.**

الإطار النظري:

أولاً- التلكؤ الأكاديمي:

يتلكأ كل فرد في تنفيذ بعض المسؤوليات والمهام في حياته؛ فالبعض يؤجل تسديد الرسوم أو المواعيد، بينما يؤجل آخرون الأعمال المنزلية والمهام والواجبات الدراسية أو الاستعداد للاختبارات. وتؤثر هذه السلوكيات التلكؤية على الأفراد بطرق مختلفة مثل الشعور بالأرق في بعض الليالي وارتفاع مستوى الضغط النفسي والشعور بالندم والذعر والانسحاب نتيجة لنقص الزمن أو عدم الرضا عن الإنجاز (Jadidia, *et al*., 2011, p. 535). وينظر كل من (Park & Sperling, 2012, p. 12) إلى التلكؤ باعتباره سلوكاً غير تكيفي يعوّق الخبرات الأكاديمية الناجحة، ويرتبط بسلوكيات أكاديمية معاكسة عديدة مثل عدم إنجاز المهام، أو تسليم الواجبات في وقت متأخر، أو النقص في وقت الاستعداد للمهام وترك الاستذكار.

ويتضمن التلكؤ الأكاديمي تأخيراً مقصوداً في إنجاز المهام المرتبطة بالجوانب الأكاديمية، وربما ينتج عن الخوف من الفشل، أو الميل إلى تأجيل المهام اللازمة لتحقيق هدف معين، أو سوء إدارة الوقت أو النفور من المهمة. ويعاني المتلكئون قبل الموعد النهائي لتسليم المهام أو بعده من الشعور بالقلق والتوتر وانخفاض مستوى الضبط الذاتي(Koinis, 2009, p. 16).

مفهوم التلكؤ الأكاديمي:

يُعرف التلكؤ الأكاديمي بأنه عبارة عن التأجيل المتعمد وغير الضروري لبدء أو إنهاء المهام التي يؤديها الطالب(Onwuegbuzie, 2004, p.5). ويعرف التلكؤ الأكاديمي بأنه استراتيجية تجنبية وطريقة للهرب من الوعي الذاتي، كما يُعرّف بأنه سلوك لتأجيل المهام، وأنه تأجيل مقصود لعمل ينبغي إنجازه (Koinis, 2009, p.16). ويُعرّف التلكؤ الأكاديمي بأنه سمة لدى الفرد لها مكونات معرفية وسلوكية، تجعله يرجئ أداء المهام، ما

يؤدي إلى شعوره بالقلق والتوتر(Asikhia, 2010, p. 206). كما يعرف بأنه التأخير المتعمد في بداية عمل ما أو الانتهاء منه مصحوباً بحالة من عدم الارتياح (Reynolds, 2015, p.1). ويعرف التلكؤ الأكاديمي بأنه ميل الطالب الدائم لتأجيل المهام والواجبات الدراسية والتأخير القصدي والإرادي في بدء المهام الأكاديمية أو إكمالها في وقتها المحدد، وينتج عنه شعور الفرد بالتوتر الانفعالي (العنزي، 2016، ص 101). كما يعرف التلكؤ الأكاديمي بأنه ميل الطالب إلى تأجيل المهام الأكاديمية المطلوبة منه إلى أوقات لاحقة، وعدم إنجازها في الوقت المحدد (الزعبي، 2017، ص 448). كما يعرف التلكؤ الأكاديمى بأنه الميل إلى تسويف الأنشطة المرتبطة بالدراسة في المجال الأكاديمي(Muliani, *et al.*, 2020, p. 63).

ويتضح من التعريفات السابقة أن التلكؤ الأكاديمي نمط حياة أو أسلوب شخصي يتبعه الطالب؛ يتمثل في تأجيل أو إرجاء أو تجنب بدء الأعمال المطلوبة أو إنهائها في وقتها المحدد، ويصاحبه مشاعر الخوف والقلق ونقص الدافعية للعمل، ويترتب عليه ضعف في الإنجاز وانخفاض في مستوى التحصيل، وتراكم في الأعباء، وإحباط عام.

وبُناءً على ما سبق توصل الباحثان إلى تعريف إجرائي للتلكؤ الأكاديمي؛ وهو "تأجيل الأعمال والمهام الأكاديمية وعدم الرغبة في استكمالها والاستغراق في أحلام اليقظة مع الشعور بالاتجاه السلبى نحو الدراسة والاستذكار، والتأخر في إنجاز المهام المطلوبة في الوقت المحدد"، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التلكؤ الأكاديمي".

معدلات التلكؤ الأكاديمي:

تسود أعلى معدلات التلكؤ الأكاديمي بين طلاب الجامعة، وتزداد معدلات التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب السنوات العليا مقارنة بالطلاب الجدد في التعليم الجامعي (Gendron, 2011, p. 10)). ويرى (Onwuegbuzie, 2004, p.5) أن ما يقرب من 95 % من طلاب الجامعة يمرون بخبرة التلكؤ الأكاديمي. ويشير (Kagan, 2009, p.114) إلى أن ما يقرب من نصف الطلاب الجامعيين في تركيا يعانون من التلكؤ الأكاديمي. كما يذكر كل من (Gargari, *et al.*, 2011, p.76) أن التلكؤ مشكلة سلوكية بين طلاب الجامعة، وأن المعدل المقدر للتلكؤ الأكاديمي بين طلاب المرحلة الجامعية لا يقل عن 70 إلى 95٪ . ويشير (Gendron, 2011, p. 10) إلى أن نسب ممارسة التلكؤ الأكاديمي لدى مجتمع الطلاب الجامعيين تتراوح بين 25 و95 %، ويقدّر (Chai, 2014, p. 1) أن ما بين 80 و95% من طلاب الجامعة متلكئون أكاديمياً. كما يُقدّر (Kármen, *et al.*, 2015, p. 45) أن 70% من طلاب الجامعة يعانون من التلكؤ الأكاديمي، كسمة من سمات أنشطتهم الأكاديمية. ويشير (Reynolds, 2015, p.1) إلى أن معدلات التلكؤ الأكاديمي في التعليم الجامعي تصل إلى 40 %.

ويتضح مما سبق أن معدلات التلكؤ الأكاديمي مرتفعة خاصة في التعليم الجامعي، وأن هناك ما لا يقل عن ربع الطلاب في أية مؤسسة تعليمية جامعية يعانون من خبرات التلكؤ الأكاديمي، بل إن الغالبية الكاسحة من الطلاب يتعرضون للتلكؤ الأكاديمي ولو مرة واحدة خلال مسيرتهم التعليمية. وهذه النسب المرتفعة من التلكؤ الأكاديمي تكشف عن أهمية هذه الظاهرة وخطورتها في مسيرة الطلاب التعليمية، فإذا أُضيفت إليها التأثيرات المصاحبة أكاديمياً ونفسياً وانفعالياً واجتماعياً، وما يرتبط بذلك من إخفاق معرفي وفشل في تحقيق التوافق الشخصي والنفسي والاجتماعي والتربوي فإن دراسة التلكؤ الأكاديمي وتحديد العوامل المسببة له تصبح قضية محورية في التربية.

سمات الأشخاص المتلكئين:

من خصائص الطلاب المتلكئين الخوف غير المبرر من النجاح والفشل، مما قد يقودهم الى تجنب عملية الاستذكار. كما يعانون من مشكلات انفعالية مثل القلق، وهم أقل اهتماماً بالتعقيد المعرفي وأكثر ميلاً لعزو أسباب النجاح والفشل لعوامل خارجية غير مستقرة، فالمتلكئ لديه القدرة على أداء المهام كما يمتلك القدرة على التخطيط، إلا أنه لا يكمل المهام في موعدها، ويقوم بتأجيل المهام بشكل متكرر، ويقوم بأداء مهام أقل إلحاحاً دون إنجاز المهام المطلوب منه أداؤها مما يتسبب في ضياع الوقت (Asikhia, 2010, p. 207).

ويعاني المتلكئون من ضعف في مهارة وضع الأهداف، حيث يُظهر المتلكئون قصوراً في تحديد المدى الزمني المطلوب في إنجاز الهدف، وهو ما يُفسّر سبب إظهارهم قدرة محدودة على تحديد أولوية تحقيق الأهداف (Gendron, 2011, p. 18). كما يتسم المتلكئون بأنهم أقل دافعية للنجاح، ويعزون الصعوبات التي تواجههم إلى جوانب قصور في شخصياتهم مثل الكسل والفوضوية أو عدم معرفة كيفية تنظيم أوقاتهم (Motie1, *et al.*, 2013, p. 890).

التأثيرات الناجمة عن التلكؤ الأكاديمي:

بالرغم من أن التلكؤ الأكاديمي ممارسة شائعة ومعتادة في أوساط الطلاب بشكل عام، خاصة خلال المرحلة الجامعية إلا أن هناك العديد من التأثيرات السلبية التي يُحدثها التلكؤ في حياة الطلاب؛ ويمكن توضيح ذلك من خلال الإشارة إلى عينة من نتائج الدراسات السابقة التي تناولت التلكؤ الأكاديمي؛ كما يلي:

- توصلت دراسة (Jiao, DaRos-Voseles, Collins, & Onwuegbuzie, 2011) إلى أن المجموعات التعاونية التي نالت أعلى مستويات التلكؤ الأكاديمي تميل إلى أن تكون أقل المجموعات في مستوى الأداء. وتوصلت الدراسة إلى أن

مستوى التلكؤ الأكاديمي يلعب دوراً مُهماً في الأداء السلبي للطلاب الخريجين داخل مجموعات التعلم التعاوني.

- وأظهرت نتائج دراسة (Ozer, O'Callaghan, Bokszczanin, Ederer, & Essau, 2014) وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين كل من القلق والاكتئاب والضغوط وبين مستوى التلكؤ الأكاديمي.
- وتوصلت دراسة (Deemer, et al., 2014) إلى وجود تأثيرات سلبية للتلكؤ الأكاديمي في أداء الطلاب والطالبات وأهداف الإنجاز لديهم.
- وأشارت نتائج دراسة (You, 2015) إلى أن هناك مؤشرات سلبية للتلكؤ مثل عدم إرسال الطلاب لواجباتهم الدراسية والمهام التي يكلفون بها أو تأخير إرسالها، وأن عدم تقديم الواجبات الدراسية أو التأخر في إرسالها له قدرة تنبؤية سلبية ودالة إحصائياً بالتحصيل الدراسي.
- وتوصلت دراسة (عبد الهادي، 2015) إلى وجود علاقة سالبة بين بعض أبعاد التلكؤ الأكاديمي وأبعاد التعلم ذاتي التنظيم، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين بعض أبعاد التلكؤ الأكاديمي وبعض أبعاد التحكم الذاتي.
- كما يشير (Reynolds, 2015, p.2) إلى أن التلكؤ الأكاديمي يرتبط ارتباطاً قوياً بالتشتت وسوء التنظيم وانخفاض مستوى الدافعية للتحصيل ووجود فجوة بين الهدف والعمل.
- وفي المقابل توصلت دراسة (Das, 2016) إلى عدم وجود علاقة بين مستوى التلكؤ الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى المشاركين.
- وأشارت دراسة (عبود، 2016) إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين التلكؤ الأكاديمي وضغوط الحياة.
- وأشارت نتائج دراسة (Zhou & Kam, 2017) إلى وجود علاقة لأهداف تجنب الأداء بالتلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب.
- وتوصلت دراسة (الزعبي، 2017) إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين التلكؤ الأكاديمي وقلق المستقبل.
- وأظهرت نتائج دراسة (النواجحة وبركة، 2018) وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين القلق الوجودي والتلكؤ الأكاديمي.
- يتضح من العرض السابق ما يلي:
- هناك العديد من العوامل التي ترتبط بالتلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب.
- كما تتعدد العوامل التي يمكنها التأثر سلباً بالتلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب ما بين عوامل وجدانية ومعرفية وتربوية.

- هناك تأثيرات سلبية للتلكؤ الأكاديمي في جوانب متنوعة من حياة الطلاب على المستوى الأكاديمي وعلى مستوى الحياة اليومية التي يعيشها الطلاب.
- تركز أغلب الدراسات التي تتناول التلكؤ الأكاديمي على المرحلة الجامعية، مما يعكس ارتفاع مستويات التلكؤ الأكاديمي خلال تلك المرحلة. وربما يرجع ذلك لكثرة المهام والواجبات المطلوب إنجازها من الطلاب خلال هذه المرحلة، فضلاً عن تمتع الطلاب بدرجة كبيرة من الحرية والاستقلالية، وضعف الرقابة الأسرية على النشاط الأكاديمي للطلاب خلال المرحلة الجامعية، وهو ما قد يساعد في ارتفاع مستوى التلكؤ في تلك المرحلة.

إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي:

نظراً لأهمية وخطورة ظاهرة التلكؤ الأكاديمي على تحصيل الطلاب وفشل بعضهم دراسياً وتسرب البعض الآخر من التعليم نتيجة لعدم القدرة على أداء المهام المطلوبة في موعدها، وتأخير بدء الاستذكار إلى ما قبل الاختبارات النهائية بوقت قصير فقد أُجريت دراسات عديدة في محاولة لاستكشاف العوامل المسهمة أو المنبئة بالتلكؤ الأكاديمي، بهدف إلقاء الضوء على هذه العوامل، وتبصير الطلاب والمربين بها.

فقد هدفت دراسة (Collins, Onwuegbuzie, & Jiao, 2008) إلى التعرف على العلاقة بين القدرة على القراءة (الفهم القرائي ومفردات القراءة) والتلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب الخريجين، ومدى إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعلومية القدرة على القراءة. تكونت عينة الدراسة من (120) من الطلاب الجامعيين الأمريكيين من أصول أفريقية. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين القدرة القرائية(الفهم القرائي ومفردات القراءة) ومستوى التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب، والذي يتمثل في كتابة البحوث وأداء المهام الإدارية وحضور الاجتماعات والحفاظ على أداء مهام القراءة الأسبوعية وأداء المهام الأكاديمية، وأشارت نتائج الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال القدرة على الفهم القرائي ومعرفة مفردات القراءة.

وهدفت دراسة(Kagan, 2009) إلى تحديد مدى إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعلومية كل من الدافع الأكاديمي والقلق وإدارة الوقت والتلكؤ العام والمعتقدات غير المنطقية. وتكونت عينة الدراسة من (250) طالباً من كليات مختلفة بجامعة أنقرة. واستخدمت الدراسة مقياس التلكؤ الأكاديمي، ومقياس المعتقدات غير المنطقية، ومقياس التعلم والدراسة، ومقياس التلكؤ العام. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين التلكؤ الأكاديمي والتلكؤ العام، ووجود علاقة دالة إحصائياً بين التلكؤ الأكاديمي والقلق، ووجود علاقة إيجابية ودالة إحصائياً بين التلكؤ الأكاديمي وإدارة الوقت. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم قدرة التشوه المعرفي والقلق على التنبؤ بالتلكؤ

الأكاديمي. وأشارت النتائج أيضاً إلى إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعلومية كل من التلكؤ العام وإدارة الوقت والدافعية.

وهدفت دراسة(Motie, 2013) إلى التعرف على قدرة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي، وتحديد الفروق بين الجنسين في التلكؤ الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (250) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية (129 ذكراً و121 أنثى)، واستخدمت الدراسة مقياس التلكؤ الأكاديمي واستبيان الاستراتيجيات الدافعية للتعلم. واستخدمت الدراسة تحليل الانحدار المتعدد في معالجة البيانات إحصائياً. أشارت نتائج الدراسة إلى أن التنظيم الذاتي له قدرة تنبؤية بالتلكؤ الأكاديمي. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مستوى التلكؤ الأكاديمي.

وهدفت دراسة (Rakes, *et al.*, 2013) إلى تحديد إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعلومية العزو السببي للأداء الأكاديمي إلى كل من القدرة والجهد والسياق والحظ. تكونت عينة الدراسة من (139) طالبة جامعية من الملتحقات ببرامج تعليمية معتمدة عبر الانترنت في جامعتين أمريكيتين؛ إحداهما في الجنوب الأوسط تمنح درجتي البكالوريوس والماجستير والثانية في الغرب الأوسط تمنح درجات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه. وتراوحت أعمار المشاركات بين (21 و58) عاماً، بمتوسط (35) عاماً، وانحراف معياري قدره (9,7) عاماً. واستخدمت الدراسة مقياس السببية متعددة الأبعاد لقياس العزو السببي، ومقياس تقدير التلكؤ لدى الطلاب في قياس التلكؤ الأكاديمي. كما استخدمت الدراسة الطرق الكيفية في استكشاف معتقدات العزو لدى الطلاب حول اتجاههم للتلكؤ في البرامج التعليمية عبر الانترنت. أشارت نتائج الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعلومية العزو للقدرة والعزو للجهد والعزو للسياق والعزو للحظ. كما أظهرت النتائج أن معظم المشاركين يعزون التلكؤ الأكاديمي لعوامل خارجية تتعلق بالسياق الذي يحدث فيه التعلم.

وهدفت دراسة (Kandemir, 2014) إلى التعرف على مدى قدرة مسايرة الضغوط النفسية وإدمان الانترنت والدافعية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة على التنبؤ بسلوك التلكؤ الأكاديمي لديهم. تكونت عينة الدراسة من (407) طالباً من الملتحقين بكلية التربية وكلية العلوم والآداب بجامعة كيريكالي التركية. واستخدمت الدراسة مقياس ايتكين للتلكؤ الأكاديمي ومقياس مسايرة الضغوط النفسية ومقياس إدمان الانترنت ومقياس الدافعية الأكاديمية. أشارت نتائج الدراسة إلى قدرة كل من مسايرة الضغوط النفسية وإدمان الانترنت والدافعية الأكاديمية على التنبؤ بسلوك التلكؤ الأكاديمي تنبؤاً دالاً إحصائياً لدى طلاب الجامعة. كما أشارت النتائج إلى أن الدافعية الأكاديمية تمثل أقوى العوامل في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بين متغيرات الدراسة.

واستهدفت دراسة (Ocal, 2016) التعرف على دور الاحتراق النفسي وفعالية الذات الأكاديمية والنجاح الأكاديمي في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي، والرضا عن الحياة الجامعية لدى طلاب الكليات الرياضية بإحدى الجامعات التركية. تكونت عينة الدراسة من (224) مشاركاً تتراوح أعمارهم بين (18 و 30) عاماً. أشارت نتائج الدراسة إلى قدرة كل من الاحتراق النفسي وفعالية الذات الأكاديمية والنجاح الأكاديمي على التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وأن الاحتراق النفسي هو الأقوى تنبؤاً بالتلكؤ الأكاديمي، حيث يفسر 32.3 % من التباين في التلكؤ لدى الطلاب.

وتوصلت دراسة (Sabri, *et al.*, 2016) إلى أن هناك 11 متغيراً منبئاً بالتلكؤ الأكاديمي هي؛ صعوبة اتخاذ القرار- الاعتماد على الآخرين وطلب المساعدة-الكسل-القلق-التمرد على الضبط-الخوف من النجاح-تثبيط الاستجابة- الانتباه المتواصل-ما وراء المعرفة- المثابرة الموجهة نحو الهدف- الضبط الخارجي.

واستهدفت دراسة (Zhou & Kam, 2017) التعرف على العلاقة بين فعالية الذات وأهداف الإنجاز واستراتيجيات التعامل مع الملل والتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتحديد مدى قدرة فعالية الذات وأهداف الإنجاز على التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (506) من الطلاب الجامعيين الصينيين. أشارت نتائج الدراسة إلى قدرة فعالية الذات وأهداف الإنجاز على التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة لأهداف تجنب الأداء بالتلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب.

وهدفت دراسة (Swaraswati, Winarno, & Goeritno, 2017) إلى التعرف على قدرة فعالية الذات الأكاديمية وسمات الشخصية الخمس(الانبساطية والقبولية والاجتهاد أو الضمير والعصابية والانفتاحية) على التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (207) طالباً جامعياً بالعامين الثاني والثالث الجامعيين (85 ذكراً، 122 أنثى)، وتراوحت أعمار المشاركين بين 18 و21 عاماً. أشارت نتائج الدراسة إلى قدرة فعالية الذات الأكاديمية على التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي، كما أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعلومية سمات الشخصية (الانبساطية والاجتهاد أو الضمير والعصابية)، بينما أشارت النتائج إلى عدم قدرة القبولية والانفتاحية على التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي.

وهدفت دراسة (Kurtovic, *et al.*, 2019) إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعلومية التحصيل الأكاديمي وفعالية الذات والكمالية. تكونت عينة الدراسة من (227) طالباً جامعياً، متوسط أعمارهم 20,59 عاماً، (84 ذكراً و143 أنثى) يدرسون في كليات مختلفة؛ الاقتصاد والهندسة وعلوم الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات، والدراسات الإنسانية والعلوم الاجتماعية والتربية والقانون. واستخدمت الدراسة مقياس Tuckmans للتلكؤ الأكاديمي، ومقياس فعالية الذات العامة، بالإضافة إلى درجات

الطلاب في الاختبارات التحصيلية في نهاية العام الدراسي. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الكمالية غير التكيفية لها قدرة تنبؤية موجبة بالتلكؤ الأكاديمي، كما أشارت النتائج إلى أن متغيرات فعالية الذات، والكمالية التكيفية والتحصيل الأكاديمي منبئات سلبية بالتلكؤ الأكاديمي.

يتضح من العرض السابق أن هناك العديد من المتغيرات والعوامل النفسية والشخصية التي يمكنها التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي؛ فيمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعلومية الفهم القرائي ومعرفة المفردات (Collins, *et al.*, 2008)، ومن خلال التلكؤ العام وإدارة الوقت (Kagan, 2009) ، والدافعية (Kagan, 2009; Kandemir, 2014).

ويمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بواسطة التنظيم الذاتي (Motie, 2013)، والعزو السببي للقدرة والجهد (Rakes, *et al.*, 2013)، ومسايرة الضغوط النفسية وإدمان الانترنت (Kandemir, 2014)، والاحتراق النفسي (Ocal, 2016). كما يمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعلومية كل من؛ صعوبة اتخاذ القرار- الاعتماد على الآخرين وطلب المساعدة-الكسل-القلق-التمرد على الضبط-الخوف من النجاح-تثبيط الاستجابة-الانتباه المتواصل-ما وراء المعرفة- المثابرة الموجهة نحو الهدف- الضبط الخارجي(Sabri, *et al.*, 2016).

كما يتضح مما سبق إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال فعالية الذات (Ocal, 2016; Zhou & Kam, 2017, Swaraswati, *et al*, 2017; Kurtovic, *et al.*, 2019)، ويمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعلومية سمات الشخصية؛ الانبساطية والاجتهاد أو الضمير والعصابية (Swaraswati, *et al*, 2017)، والكمالية غير التكيفية، والكمالية التكيفية(Kurtovic, *et al.*, 2019)، والتحصيل الأكاديمي(Ocal, 2016; Kurtovic, *et al.*, 2019).

ثانياً- الطموح الأكاديمي:

يعبر مستوى الطموح عما يطمح الفرد إلى تحقيقه أو بلوغه، ويتمثل في تحقيق الفرد جوانب حياتية مختلفة، ويتم من خلاله مواجهة الإحباط بالتفاؤل (العنزي، 2016، ص 105).

ويتضمن مستوى الطموح الأكاديمي لدى المراهقين معلومات قيمة حول أحلامهم ودوافعهم ومعتقداتهم المثالية التي يمكن أن تؤثر في مستقبلهم الأكاديمي وانتقالهم إلى سوق العمل. وينعكس مفهوم مستوى الطموح فى الأهداف التى يمكن أن يمتلكها الناس في عالم بلا معوقات(Gil-Hernández & Gracia, 2018, p. 584).

ويشير مفهوم الطموح الأكاديمي إلى رغبات الطالب الأكاديمية التي تتمثل في عدد السنوات التى ينوي قضاءها فى الدراسة، والمستوى الأكاديمى الذى يرغب فى الوصول إليه (Veiga, Robu, Moura, Goulão, Galvão, 2014, p. 351). ويعرف

المرازيق (2010، ص 30) مستوى الطموح بأنه سمة ثابتة نسبياً تميز الأفراد بعضهم عن بعض في الاستعداد والوصول إلى أهداف فيها نوع من الصعوبة، ويتضمن الكفاح وتحمل المسئولية والميل للتفوق وتحديد الأهداف. ويعرفه (صبيره ، 2018، ص 39) بأنه عبارة عن أهداف يضعها الفرد لذاته ويسعى جاهداً إلى تحقيقها، ويتحدد بشكل أساس من خلال خبرات النجاح والفشل التي يتعرض لها الفرد.

وقد يظل مستوى الطموح كامناً لدى الإنسان إذا لم تكن هناك ظروف تساعد على إظهاره(الشمراني، 2019، ص 425)؛ فقد لا يدرك الطلاب طموحاتهم الأكاديمية عندما يفشل المعلمون في توفير بيئة تعلم ملائمة، حيث يكون لدى الطلاب القدرة على السيطرة على تعلمهم(Henry, Nyaga, & Oundo, 2014, p.65). وتوضح البحوث السابقة أن العوامل الأكاديمية المؤثرة في مستوى الطموح الأكاديمي ترتبط بعوامل الأسرة والمدرسة والعوامل الشخصية المتضمنة للمساندة الاجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي، وتصورات الطلاب حول بيئة التعليم الجامعي(Othman, *et al.*, 2013, p. 412).

ويرتبط مستوى الطموح الأكاديمي بالعديد من العوامل، حيث يتأثر إيجابياً بالعوامل المحفزة، ويتأثر سلبياً بالعوامل المثبطة؛ فقد توصلت دراسة (Lannan, 2003) إلى وجود فروق في طبيعة العوامل المؤثرة في مستوى الطموح الأكاديمي بين طلاب المؤسسات التعليمية العامة والخاصة. وتوصلت دراسة (بركات، 2008) إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى طلاب الجامعة، ووجود فروق بين مرتفعي التحصيل الأكاديمي ومنخفضي التحصيل في مستوى الطموح لصالح مرتفعي التحصيل، وعدم وجود فروق في مستوى الطموح تعزى لاختلاف الجنس أو التخصص.

وأشارت دراسة (الزهراني، 2014) إلى وجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجات الطموح الأكاديمي وتقدير الذات. كما توصلت دراسة(Veiga, *et al.*, 2014) إلى وجود علاقة بين مستوى اندماج الطالب فى الأعمال الدراسية ومستوى الطموح الأكاديمي لديه، وأشارت دراسة(Gupta & Bashir, 2017) إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين كل من تشجيع الوالدين والبيئة المدرسية وبين مستوى الطموح الأكاديمي للطلاب. وذكرت دراسة (الشمراني، 2019، ص 425) أن هناك ارتباطاً بين مستوى الطموح والنمو العقلي والاجتماعي والعاطفي، وتوافر الظروف المناسبة والمشجعة. وتوصلت دراسة منصور (2017) إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح واتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة. وأشارت دراسة خزعلي ومومني (2017) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التصورات المستقبلية تعزى لمستوى الطموح الأكاديمي لدى الطالبات. وتوصلت دراسة (Ali, 2018) إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي للطلاب.

وتوصلت دراسة (كرماش والبزون، 2018) إلى وجود علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين مستوى الطموح الأكاديمى والإخفاق المعرفى، وبدعم ذلك ما أشارت إليه دراسة (Paulson, Coombs, & Richardson, 1990) من وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الأداء الأكاديمي الحالي ومستوى الطموح الأكاديمي المستقبلي، وما أشارت إليه دراسة (خزعلي ومومني، 2017، ص 522) من أن الطموح الأكاديمي يتذبذب بين الارتفاع والهبوط حسب النجاح أو الفشل المتحققين فيما يصبو إليه الطلاب.

إلا أن دراسة (Cowley, Meehan, Wilson, & Wilson, 2003) أشارت إلى وجود علاقة ضعيفة بين التوقعات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي، وبدعم ذلك ما توصلت إليه دراسة (Khattab, 2014) من أن كثيراً من الشباب ينجحون أكاديمياً دون أن تكون لديهم طموحات أكاديمية أو توقعات مرتفعة، وأن واحداً من بين كل خمسة من الشباب لا تقوده طموحاته الأكاديمية بالضرورة إلى النجاح الأكاديمي. بينما أشار(Veiga, *et al.*, 2014, p. 351) إلى وجود ارتباط بين الطموح الأكاديمي والتوقعات الدراسية؛ وهي معتقدات الطلاب بشأن إنجازاتهم الأكاديمية الحقيقية.

كما تناولت بعض الدراسات السابقة مدى قدرة مستوى الطموح على التنبؤ ببعض المتغيرات؛ فقد هدفت دراسة (المرازيق، 2010) إلى التعرف على قدرة مستوى الطموح وفاعلية الذات والذكاء الانفعالي على التنبؤ بالتوافق الاجتماعي لدى طلاب جامعة جرش الأهلية بالأردن. اشترك في الدراسة 442 طالباً وطالبة (224 ذكراً و 218 أنثى). واستخدمت الدراسة مقياس مستوى الطموح ومقياس التوافق الاجتماعي ومقياس الذكاء الانفعالي ومقياس فاعلية الذات. وأظهرت نتائج الدراسة قدرة كل من مستوى الطموح وفاعلية الذات والذكاء الانفعالي على التنبؤ بالتوافق الدراسي لدى أفراد العينة.

وهدفت دراسة (المومني، 2015) إلى التعرف على قدرة مستوى الطموح على التنبؤ بالضغوط النفسية لدى أسر طلاب المرحلة الثانوية. واستخدمت الدراسة مقياس مستوى الطموح ومقياس الضغط النفسي. تكونت عينة الدراسة من (460) أسرة من أسر طلاب المرحلة الثانوية في مدينة إربد. أشارت نتائج الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالضغوط النفسية بمعلومية مستوى الطموح.

وهدفت دراسة (العنزي، 2016) إلى الكشف عن قدرة مستوى الطموح وأساليب التفكير على التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (264) طالباً، واستخدمت الدراسة مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس مستوى الطموح وقائمة أساليب التفكير. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين أساليب التفكير والتلكؤ الأكاديمي، ووجود علاقة سالبة بين مستوى الطموح الأكاديمي والتلكؤ الأكاديمي. كما توصلت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعرفة مستوى الطموح لدى الطلاب.

يتضح من العرض السابق ارتباط الطموح الأكاديمي ارتباطاً إيجابياً بالعوامل المحفزة والإيجابية؛ مثل مفهوم الذات كما في دراسة(بركات، 2008)، والتوافق الدراسى كما في دراسة (المرازيق، 2010)، والتوقعات الدراسة كما في دراسة (Veiga, *et al.*, 2014)، وتقدير الذات كما في دراسة(الزهرانى، 2014)، ومستوى اندماج الطالب في الأعمال الدراسية، كما فى دراسة(Veiga, *et al.*, 2014)، و تشجيع الوالدين والبيئة المدرسية، كما في دراسة(Gupta & Bashir, 2017). كما توضح الدراسات السابقة ارتباط الطموح الأكاديمي سلبياً بالعوامل المثبطة والسلبية؛ مثل الضغوط النفسية، كما في دراسة (المومني، 2015)، والإخفاق المعرفي كما في دراسة (كرماش والبزون، 2018). وكذلك قدرته على التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي كما في دراسة(العنزي، 2016).

ثالثاً- العزو السببي الأكاديمي:

عند مرور الطلاب بخبرات النجاح والفشل يُصدرون أحكاماً لعزو النجاح والفشل، وهذه الأحكام يمكنها أن تحدد بشكل غير مباشر سلوكيات التحصيل من خلال توقعات أداء الفرد والاستجابات الوجدانية(Lin, *et al.*, 2016, p.740). ويعتقد (Gargari, *et al.*, 2011, p. 76) أن العزو السببي هو مفتاح فهم التلكؤ في الأوساط الأكاديمية، ويستخدمه أولئك الذين لديهم معرفة بأنماط العزو السببي لتنظيم تعلمهم.

وتعد علاقة العزو السببي بالنجاح والفشل في التعليم الجامعي على قدر من الأهمية(Lin, *et al.*, 2016, p.740). ويرى (Suárez, 2004, p. 7) أن هناك علاقة بين أسلوب العزو السببي للطالب الجامعي والتحصيل الأكاديمي؛ حيث يمثل أسلوب العزو لدى الطالب متغيراً معرفياً للشخصية يعكس الطريقة التي يُفسّر بها الطالب أسباب النجاح والفشل في حياته. وهناك أربعة أسباب رئيسة يعزو معظم الطلاب لها النجاح والفشل هي؛ القدرة والجهد وصعوبة المهمة والحظ. كما توجد ثلاثة أبعاد أخرى يقاس العزو من خلالها. هي؛ موضع السببية، واستقرار السبب، وإمكانية التحكم فيه(Lin, *et al.*, 2016, p.740).

حاولت العديد من الدراسات التوصل إلى الفروق بين الذكور والإناث في العزو السببي الأكاديمي، واختلفت الدراسات في نتائجها فبعضها يشير إلى وجود فروق بين الجنسين وبعضها يظهر عدم اختلاف الذكور والإناث في أساليب العزو السببي (Nguna, *et al.*, 2019, p.14)

كما اهتمت بعض الدراسات بتحديد مستوى العزو السببي الأكاديمي أو خصائصه، والعوامل التي يعزو لها الطلاب النجاح والفشل؛ فقد هدفت دراسة (Lei, 2009) إلى التعرف على خصائص العزو السببي الأكاديمي وتغير التوقعات والاستجابة الوجدانية لدى طلاب الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (1314) طالباً جامعياً تم اختيارهم من جامعتين

في مدينة يانتاي بالصين، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين طلاب الجامعة حول عزو أسباب النجاح والفشل. وأشارت نتائج الدراسة إلى اختلاف العزو السببي الأكاديمي لدى الطلاب باختلاف المستوى التعليمي، في حين لا توجد فروق في العزو السببي الأكاديمي بسبب الجنس. كما أشارت النتائج إلى شعور الطلاب بالفخر عند النجاح وشعورهم بالكآبة في حالة الفشل.

وهدفت دراسة (Genet, 2016) إلى التعرف على العزو السببي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (104) طلاب جامعيين بالسنة الثانية في جامعة ميزان تيبي بأثيوبيا. واستخدمت الدراسة مقياس العزو السببي متعدد الأبعاد. أشارت نتائج الدراسة إلى أن غالبية الطلاب يعزون تحصيلهم الأكاديمي لعوامل داخلية. كما أشارت النتائج إلى أن طلاب الجامعة يعزون النجاح لعوامل داخلية ويعزون الفشل لعوامل خارجية. كما أظهرت النتائج أن الطلاب مرتفعي التحصيل ومتوسطي التحصيل يعزون تحصيلهم الأكاديمي للجهد والقدرة، بينما يعزو الطلاب منخفضو التحصيل تحصيلهم الأكاديمي أو فشلهم للحظ. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الذكور والإناث، حيث يعزو الذكور تحصيلهم الأكاديمي للقدرة، بينما تعزوه الإناث لعوامل الجهد أو السياق أو الحظ.

وهدفت دراسة (Lin, *et al.*, 2016) إلى التعرف على معتقدات الطلاب التايوانيين بشأن العوامل المؤثرة في عزو أسباب الأداء الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً ممن يدرسون في إحدى جامعات جنوب تايوان. وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب الفاشلين يعزون أسباب فشلهم إلى نقص الوقت المخصص للدراسة، وعزا قليل من الطلاب فشلهم لعامل القدرة.

وهناك علاقة بين العزو السببي الأكاديمي والتلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب الجامعين، وقد أُجريت العديد من الدراسات لتوضيح شكل هذه العلاقة وتحديد دور العزو السببي الأكاديمي في زيادة مستوى التلكؤ الأكاديمي. فقد هدفت دراسة (Gargari, *et al.*, 2011) إلى تحديد العلاقة بين العزو السببي والتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (203) من طلاب الجامعة (55 ذكراً و148 أنثى). وكانت الأدوات المستخدمة مقياس تقييم الطالب (PASS) ومقياس الأبعاد السببية (CDA). أظهرت النتائج أن هناك علاقة سلبية ودالة إحصائياً بين العزو السببي والقدرة على التحكم في سياق النجاح والتلكؤ الأكاديمي، وعلاقة موجبة ودالة إحصائياً بين العزو السببي والاستقرار في سياق الفشل وبين التلكؤ.

وهدفت دراسة (Rakes, *et al.*, 2013) إلى التعرف على مدى قدرة العزو السببي لعوامل (القدرة والجهد والسياق والحظ) على التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي. كما هدفت الدراسة إلى التعرف على معتقدات الطلاب التي يعزون لها اتجاههم للتلكؤ في البرامج الدراسية

عبر الانترنت. تكونت عينة الدراسة من (139) طالباً جامعياً من الملتحقين ببرامج معتمدة للدراسة عبر الانترنت في جامعتين إقليميتين بالولايات المتحدة. واستخدمت الدراسة مقياس العزو السببي متعدد الأبعاد، ومقياس التلكؤ الأكاديمي. توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين العزو السببي الأكاديمي لعوامل (القدرة والجهد والسياق والحظ) والتلكؤ الأكاديمي. كما أشارت النتائج إلى أن 63 % من أفراد العينة يعزون التلكؤ الأكاديمي لعوامل خارجية، بينما 37 % من أفراد العينة يعزونه لعوامل داخلية. كما توصلت النتائج إلى أن العزو السببي لعوامل القدرة والجهد والحظ يمكنه التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب.

وهدفت دراسة (Sabri, *et al.*, 2016) إلى التعرف على الأسباب المحتملة لسلوك التلكؤ الأكاديمي وعلاقة العزو السببي والوظائف التنفيذية بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (80) طالباً بجامعة المنصورة، واستخدمت الدراسة مقياس التلكؤ الأكاديمي واستبيان المهارات التنفيذية ومقياس العزو السببي. أشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم الطلاب يتلكؤون أكاديمياً في العامين الثاني والثالث من الدراسة الجامعية. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب الجامعيين وموضع العزو السببي ومدى استقراره.

يتضح من العرض السابق دور العزو السببي في تبرير الإخفاق الدراسي، وانخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي (Gargari, *et al.*, 2011; Genet, 2016; Lin, *et al.*, 2016,)، كما يرتبط العزو السببي بالتلكؤ الأكاديمي (Gargari, *et al.*, 2011; Rakes, *et al.*, 2013; Sabri, *et al.*, 2016)، وهو ما يؤدي إلى إيجاد مبررات للتأخير في بدء المهام والواجبات الدراسية، خاصة لدى طلاب الجامعة.

رابعاً- جودة الحياة الأكاديمية:

تتمثل مسؤولية المدرسة في تربية كل طالب كفرد مستقل، وليس مجرد نقل المعلومات أو تعليم الطلاب مهارات التعلم. وفي هذا السياق يتعلم الطلاب اللغة والسلوكيات المقبولة اجتماعياً، ويتواصلون مع الآخرين من الراشدين والأقران، ويكتسبون المعايير المقبولة اجتماعياً، ويتعلمون قواعد السلوك وتنظيماته داخل المدرسة (Kiliç, Bayköse, & Kaplan, 2018, p.117).

ويعتمد نجاح أي برنامج تعليمي بشكل كبير على التزامه بمعايير جودة متفق عليها عالمياً، بحيث تهدف تلك المعايير إلى الارتقاء بالممارسات التعليمية، بما يضمن الاستفادة القصوى من الموارد والمصادر وصولاً إلى مخرجات جيدة(سالم، 2017، ص 10). وشهدت السنوات الأخيرة اهتماماً متزايداً بدراسة مفهوم جودة الحياة والمتغيرات المرتبطة بها مثل الرضا عن الحياة والسعادة، ومعنى الحياة، وفعالية الذات، وإشباع

الحاجات في إطار علم النفس الإيجابي الذي يبحث في الجوانب الإيجابية في حياة الفرد ليصل بها إلى الرفاهية (علي، 2013، ص626).

وهناك العديد من المجالات التي تحقق جودة الحياة؛ وتشمل الصحة البدنية والحالة النفسية ومستوى الاستقلال والعلاقات الاجتماعية والخصائص البيئية والروحية(Kiliç, *et al.*, 2018, p.117). كما تتضمن جودة الحياة الجامعية العديد من الجوانب مثل قضايا المهنة المستقبلية، والصحة البدنية، والقضايا الأكاديمية، وقضايا الصحة النفسية، واستخدام الوقت، وقضايا الاستهلاك، والقضايا المالية، والسلوك الاجتماعي، والسلوك الجنسي، وقضايا المعيشة، وقضايا الوظائف المتاحة، وقضايا العنف والجريمة، والتنوع الثقافي(Cardona, 2014, p.9).

وتشير جودة الحياة الأكاديمية إلى الشعور الكلي بالرضا الذي يمر به الطالب في الحياة الجامعية، وهي تلعب دوراً مهماً في جوانب متنوعة من نجاح الطالب في الجامعة؛ وتتضمن مستوى النجاح الأكاديمي والتكامل النفسي داخل الجامعة (Cheng, & Zhang, 2017, p. 8). ويرى (Yang & Fan, 2017, p. 335) أن خبرات الطلاب المدركة بجودة الحياة الجامعية تعد محدداً مهماً في استمرار الطالب في التعليم الجامعي وتسويق الجامعة بين الجامعات، كما أنها مهمة أيضاً في التحصيل الأكاديمي للطلاب، فعندما يشعر الطلاب بدرجة مرتفعة من جودة الحياة الأكاديمية فإنهم يميلون إلى الارتباط بالجامعة والانتماء لها وإدراكها على أنها مؤسسة جذابة ومريحة (Pedro, Leitão &Alves, 2016, p. 295).

يعرف (العتيبي، 2014، ص 257) جودة الحياة الأكاديمية بأنها معرفة الطالب بالخبرات والمهارات وتفاعل قدراته واستعداداته لإنتاج شيء مفيد يساهم في تطوير حياته الجامعية وامتلاكه لصفات وأنماط سلوكية تمكنه من التكيف مع بيئته التعليمية لتحقيق الجودة الشاملة في مجال تخصصه. وتشير (El-Hasan, 2011, p.14) إلى أن من الأهمية بمكان قياس وتحسين الحياة الجامعية للطلاب، حيث إن فهم العوامل الرئيسة التي تؤثر في جودة الحياة الجامعية يساعد المسؤولين عن الجامعات في توزيع المصادر المتاحة بفاعلية من أجل تعظيمها. كما أن هناك حاجة لقياس جودة الحياة الجامعية للطلاب من أجل التقويم التكويني والتشخيصي والختامي وتحديد المسؤولية. وتوفر أدوات قياس جودة الحياة طريقة هادفة للطلاب للتعبير عن درجة اندماجهم في الجامعة، وهو ما يؤدي إلى تحسين فرص نجاحهم وتحسين تحصليهم الأكاديمي.

ويمكن تحسين جودة الحياة الأكاديمية من خلال زيادة أو تغيير عناصر البناء الاجتماعي وكذلك المؤسسات التعليمية. وتركز جودة الحياة الأكاديمية للطلاب على رفاهية الطلاب ورضاهم عن الحياة الجامعية. وتتعلق جودة الحياة الأكاديمية بدرجة الحاجة للرضا والخبرة التي تولد مشاعر انفعالية خلال الفترة التي يقضيها الطلاب في

الجامعة. وتمثل جودة الحياة الأكاديمية الرضا عن بيئة الحياة الجامعية كما أنها تمثل مجالاً فرعياً لجودة الحياة بشكل عام. وتمثل جودة الحياة الأكاديمية شعور الطلاب العام بالرضا عن خبراتهم بالحياة الجامعية من خلال وجود المشاعر الإيجابية وغياب المشاعر السلبية(Pedro, *et al.*, 2016, p. 295).

وينبغي ألا تنحصر قيمة جودة الحياة الأكاديمية في مجرد التركيز على الدراسة والتحصيل، ومن ثم الحصول على درجة جامعية، ولكن الأهم أن تتجه نحو عملية التعلم المتطورة الناتجة عن جميع الخبرات التي تنشأ عن المواقف اللاصفية؛ سواء كانت رياضية أو ثقافية أو اجتماعية (Pedro, *et al.*, 2016, p. 295).

وتوصلت دراسة (Sirgy, *et al*, 2010) إلى أن هناك أربعة أبعاد رئيسة لجودة الحياة الجامعية، وهي الرضا عن الحياة الجامعية والرضا عن الجوانب الأكاديمية والرضا عن الجوانب الاجتماعية والرضا عن المرافق والخدمات الجامعية، وكل بُعد من هذه الأبعاد له عدد من المؤشرات. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن المجالات الأكاديمية والاجتماعية تؤثر بشكل مباشر في الرضا عن الحياة الجامعية ككل. كما أن الرضا عن الجوانب الأكاديمية له أثر مباشر على الرضا عن الحياة الجامعية. وتوصلت دراسة (Yang & Fan, 2017) إلى أن هناك خمسة مجالات أساسية تحدد جودة الحياة الأكاديمية في الجامعة وهي؛ المجال الفيزيقي والمجال النفسي والمجال الاجتماعي والمجال البيئي والمجال الدراسي.

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت جودة الحياة الأكاديمية وعلاقتها بمتغيرات متنوعة؛ فقد أجرت (العبيدي،2013) دراسة هدفت إلى التعرف على علاقة التلكؤ الأكاديمي بجودة الحياة لدى طلاب الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة، واستخدمت الدراسة مقياس التلكؤ الأكاديمي ومقياس جودة الحياة. أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى المشاركين وانخفاض مستوى جودة الحياة. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التلكؤ الأكاديمي وفي جودة الحياة. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين مستوى التلكؤ الأكاديمي وجودة الحياة لدى المشاركين.

وهدفت دراسة (Pedro, *et al.*, 2016) إلى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة الأكاديمية ومستوى الأداء الأكاديمي للطلاب وانتمائهم للجامعة. تكونت عينة الدراسة من 726 طالباً بالجامعات الحكومية البرتغالية. واستخدمت الدراسة نموذجاً بنائياً لتقييم تأثير جودة الحياة الأكاديمية في الأداء الأكاديمي للطلاب. توصلت الدراسة إلى أن جودة الحياة الأكاديمية لها أثر إيجابي ودال إحصائياً في أداء الطلاب الأكاديمي. كما أظهرت نتائج الدراسة إمكانية التنبؤ بولاء الطلاب للجامعة وتوصية الآخرين بالالتحاق بها بمعلومية جودة الحياة الأكاديمية.

وهدفت دراسة (سالم، 2017) إلى التعرف على العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. تكونت عينة الدراسة من 153 طالباً بقسم التربية الخاصة، جامعة الملك سعود. واستخدمت الدراسة مقياس جودة الحياة الأكاديمية ومقياس التسويف الأكاديمي. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة سلبية ودالة إحصائياً بين جودة الحياة الأكاديمية والتلكؤ الأكاديمي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الطلاب في التلكؤ الأكاديمي ترجع للمستوى التعليمي.

وهدفت دراسة (حمادنة، 2018) إلى التعرف على مستوى رضا الطلاب غير السعوديين عن جودة الحياة الجامعية. تكونت عينة الدراسة من (472) طالباً في جامعة الملك سعود. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية جاء مرتفعاً. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقدير الطلاب لجودة الحياة الجامعية تعزى لنوع التخصص.

وهدفت دراسة (السيد، 2019) إلى التعرف على مستوى جودة الحياة الجامعية كعامل وسيط بين الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى طلاب جامعة الملك سعود. تكونت عينة الدراسة من (136) طالباً، واستخدمت الدراسة مقاييس جودة الحياة الجامعية، والاغتراب النفسي، وتقدير الذات. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة دالة احصائياً بين جودة الحياة الجامعية والاغتراب النفسي، ووجود علاقة دالة احصائياً بين جودة الحياة الجامعية وتقدير الذات.

يتضح مما سبق أهمية جودة الحياة الأكاديمية كما يدركها طلاب الجامعة في تحسين أدائهم وزيادة تحصيلهم الأكاديمي(Pedro, *et al.*, 2016)، كما ترتبط جودة الحياة الأكاديمية ارتباطاً موجباً بالعوامل المحفزة والإيجابية مثل تقدير الذات(السيد، 2019)، وترتبط ارتباطاً سالباً بالعوامل المثبطة للتحصيل الأكاديمي، مثل التلكؤ الأكاديمي كما في دراستي(العبيدي،2013)، و(سالم، 2017)، والاغتراب النفسي، كما في دراسة (السيد، 2019).

إجراءات الدراسة:

أولاً- منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي متمثلاً في المنهج الارتباطي لبحث العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وكل من الطموح الأكاديمي والعزو السببي الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية، وإمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعلومية التلكؤ الأكاديمي وكل من الطموح الأكاديمي والعزو السببي الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية.

ثانياً– مجتمع الدراسة:

تَكّون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات كلية التربية (بنين وبنات)، جامعة الأزهر، الملتحقين بالفرق الثانية والثالثة والرابعة خلال العام الجامعي 2020/2019م.

ثالثاً– المشاركون:

بلغ عدد المشاركين في الدراسة (266) طالباً وطالبة من كلية التربية (بنين وبنات)، جامعة الأزهر؛(منهم 135 طالباً تراوحت أعمارهم بين 19,1 و 23.9 عاماً، بمتوسط 20,9 عاماً، وانحراف معياري قدره 0,87، و131 طالبة تراوحت أعمارهن بين (19,5) و(23.2) عاماً، بمتوسط (20,7)، وانحراف معياري قدره (0,75). والجدول التالي يوضح إجمالي عدد المشاركين في الدراسة، وتوزيعهم حسب متغيري الجنس والمستوى التعليمي.

جدول (1)

توزيع المشاركين في الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس والمستوى التعليمي

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	135	% 50.8
	الإناث	131	% 49.2
	المجموع	266	%100
المستوى التعليمي	الفرقة الثانية	85	% 32.0
	الفرقة الثالثة	96	% 36.0
	الفرقة الرابعة	85	% 32.0
	المجموع	266	%100

رابعاً– أدوات الدراسة:

استخدم الباحثان عدداً من الأدوات لتحديد مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب وطالبات الجامعة وقياس علاقة التلكؤ الأكاديمي ببعض المتغيرات، ومدى قدرة بعض المتغيرات على التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي؛ وذلك على النحو الآتي:

مقياس التلكؤ الأكاديمي (إعداد الباحِثَين):

هدف المقياس: تحديد مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب وطالبات الجامعة، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (30) عبارة.

خطوات بناء المقياس:

- **الاطّلاع على الدراسات السابقة والأطر النظرية المتعلقة بالتلكؤ الأكاديمي؛ كما في دراسات كل من (Kagan, 2009; Motie, 2013; Rakes, *et al*., 2013; Collins, *et al*., 2014; Kandemir, 2014; Sabri, *et al*., 2016; Zhou & Kam, 2017; Swaraswati, *et al*., 2017)، للاستفادة منها في التعريف الإجرائي للتلكؤ الأكاديمي.**
- **الاطّلاع على بعض المقاييس والاختبارات التي أُعدت لقياس التلكؤ الأكاديمي ومنها: مقياس التلكؤ الأكاديمى (Binder, 2000)، ومقياس التلكؤ الأكاديمي (Babadoğan, 2010)، ومقياس التسويف الأكاديمي (الربيع وآخرون، 2014)، ومقياس التسويف الأكاديمي (النواجحة وبركة، 2018)، للاستفادة منها في إعداد عبارات المقياس.**

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، عددهم (9)، وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض العبارات، وتراوحت نسب الاتفاق على جميع عبارات المقياس بين 77,8 % و100 %.

ب-الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية والبالغ عددها (50) طالباً وطالبة. والجدول التالي (2) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (2)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمي (ن =50)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	*0,350	11	** 0,469	21	** 0,551
2	** 0,363	12	** 0,633	22	** 0,673
3	** 0,377	13	** 0,426	23	** 0,448
4	** 0,487	14	** 0,363	24	** 0,516
5	** 0,365	15	** 0,444	25	** 0,633
6	** 0,471	16	** 0,569	26	** 0,720
7	** 0,533	17	** 0,585	27	** 0,623
8	*0,314	18	*0,321	28	** 0,480
9	** 0,407	19	** 0,680	29	** 0,424
10	** 0,628	20	** 0,633	30	** 0,692

** دالة عند مستوى(0,01)، * دالة عند مستوى(0,05)

يتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين(0.314) و(0.720)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستويي (0.01، و 0.05).

ج- الثبات:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباك، وبلغت قيمة الثبات (0,89)، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى الثقة في المقياس.

تصحيح المقياس:

يستجيب المشارك باختيار إحدى الخيارات التالية في كل عبارة (أوافق بشدة- أوافق- محايد- لا أوافق- لا أوافق بشدة)، وتعطى هذه الاستجابات درجات من (5-4-3-2-1) على التوالي، أما العبارتان السلبيتان (12، 14) فتأخذان درجات من (1-2-3-4-5) على التوالي.

مقياس الطموح الأكاديمي(إعداد الباحِثَين):

هدف المقياس: قياس الطموح الأكاديمي لدى طلاب وطالبات الجامعة، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (35) عبارة.

خطوات بناء المقياس:

- **الاطّلاع على بعض الدراسات السابقة العربية المتعلقة بالطموح الأكاديمي؛ مثل (بركات، 2008؛ المرازيق،2010؛ الزهراني،2014؛ صبيره، 2018؛ كرماش والبزون، 2018؛ الشمراني، 2019)، وكذلك الدراسات الأجنبية المتعلقة بالطموح الأكاديمي؛ مثل: (Othman, *et al*., 2013; Henry, *et al*., 2014; Veiga, *et al*., 2014; Gupta, & Bashir, 2017; Gil-Hernández & Gracia, 2018)، للاستفادة منها في التوصل للتعريف الإجرائي لمفهوم الطموح الأكاديمي.**
- **الاطّلاع على بعض المقاييس والاختبارات التي أُعدت لقياس الطموح الأكاديمي ومنها استبيان مستوى الطموح (الزهراني،2012)، ومقياس مستوى الطموح للمراهقين (ميرة، 2012)، ومقياس مستوى الطموح الأكاديمي (جبر،2012)، واستبيان مستوى الطموح (منصور، 2017)، وذلك للاستفادة منها في إعداد عبارات المقياس.**

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، عددهم (9)، وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض العبارات، وتراوحت نسب الاتفاق على جميع عبارات المقياس بين 88,9 % و100 %.

ب-الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية والبالغ عددها (50) طالباً وطالبة. والجدول التالي (3) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (3)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الطموح الأكاديمي (ن =50)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0,548 **	10	0,302*	19	0,347*	28	0,679 **
2	0,497 **	11	0,615 **	20	0,744 **	29	0,497 **
3	0,415 **	12	0,780 **	21	0,616 **	30	0,548 **
4	0,302*	13	0,766 **	22	0,595 **	31	0,371 **
5	0,657 **	14	0,497 **	23	0,822 **	32	0,841 **
6	0,532 **	15	0,668 **	24	0,753 **	33	0,705 **
7	0,602 **	16	0,618 **	25	0,615 **	34	0,798 **
8	0,494 **	17	0,427 **	26	0,318*	35	0,602 **
9	0,415 **	18	0,535 **	27	0,428 **		

** دالة عند مستوى(0,01)، * دالة عند مستوى(0,05)

يتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين(0.302) و(0.841)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستويي (0.01، و 0.05). وتشير النتائج السابقة إلى الوثوق في صدق مقياس الطموح الأكاديمي.

ج- الثبات:

تم حساب الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباك، وبلغت قيمة معامل الثبات (0,910)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى(0,01).

تصحيح المقياس:

يستجيب المشارك باختيار إحدى الاستجابات التالية في كل عبارة (أوافق بشدة- أوافق- محايد- لا أوافق- لا أوافق بشدة)، وتعطى هذه الاستجابات الدرجات (5-4-3-2-1) على التوالي. أما العبارات السلبية (9، 13، 18، 20، 24، 27، 29) فتأخذ درجات من (1-2-3-4-5) على التوالي.

مقياس العزو السببي الأكاديمي (إعداد الباحِثَين):

هدف المقياس: قياس العزو السببي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، ويتكون المقياس في صورته النهائية من 30 عبارة.

خطوات بناء المقياس:

- **الاطّلاع على الدراسات السابقة والأطر النظرية المتعلقة بالعزو السببي الأكاديمي كما في دراسات كل من (Suárez, 2004; Lei, 2009; Gargari, *et al.*, 2011; Rakes, *et al.*, 2013; Genet, 2016; Lin, Wu, Chen, & Huang, 2016; Sabri, *et al.*, 2016; Nguna & Kinai, & Ndambuki, 2019)، للاستفادة منها في التوصل للتعريف الإجرائي لمفهوم العزو السببي.**
- **الاطّلاع على بعض المقاييس والاختبارات التي أُعدت لقياس العزو السببي، ومنها مقياس العزو السببي(أبو ندى،2004)، ومقياس العزو السببي (دخول ،2014)، وذلك للاستفادة منها في اعداد عبارات المقياس.**

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، عددهم (9)، وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض العبارات، وتراوحت نسب الاتفاق على جميع عبارات المقياس بين 66,7 % و100 %.

ب-الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية والبالغ عددها (50) طالباً وطالبة. والجدول التالي (4) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (4)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس العزو السببي الأكاديمي (ن =50)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	** 0,374	11	*0,423	21	*0,309
2	** 0,392	12	** 0,595	22	**0,392
3	** 0,569	13	** 0,432	23	** 0,400
4	**0,530	14	** 0,539	24	** 0,495
5	*0,312	15	** 0,551	25	** 0,584
6	** 0,414	16	** 0,401	26	** 0,589
7	** 0,392	17	*0,344	27	** 0,414
8	** 0,698	18	** 0,474	28	*0,339
9	** 0,493	19	** 0,664	29	** 0,546
10	** 0,494	20	** 0,589	30	*0,312

** دالة عند مستوى(0,01)، * دالة عند مستوى(0,05)

يتضح من الجدول (4) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين(0.309) و(0.698)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستويي (0.01، و 0.05). وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً، وتشير النتائج السابقة إلى الوثوق في صدق مقياس العزو السببي الأكاديمي.

ج- الثبات:

تم حساب الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباك، وبلغت قيمة معامل الثبات (0,879)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى(0,01).

تصحيح المقياس:

يستجيب المشارك باختيار إحدى الاستجابات التالية في كل عبارة (أوافق بشدة- أوافق-محايد- لا أوافق- لا أوافق بشدة)، وتعطى هذه الاستجابات درجات من (5-4-3-2-1) على التوالي. ولا توجد عبارات سلبية داخل بنود المقياس.

مقياس جودة الحياة الأكاديمية(إعداد الباحِثَين):

الهدف من المقياس: قياس جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب وطالبات الجامعة، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (30) عبارة.

خطوات بناء المقياس:

- **الاطّلاع على الدراسات السابقة والأطر النظرية المتعلقة بجودة الحياة الأكاديمية كما في دراسات كل من: (علي، 2013؛ العتيبي، 2014؛ سالم، 2017)، وكذلك دراسات كل من (Sirgy, *et al*, 2010; El-Hasan, 2011 ; Cardona, 2014; Pedro, Leitão & Alves, 2016; Cheng, & Zhang, 2017; Yang & Fan, 2017; Kiliç, Bayköse, & Kaplan, 2018)، وذلك للاستفادة منها في التوصل للتعريف الإجرائي لمفهوم جودة الحياة الأكاديمية.**
- **الاطّلاع على بعض المقاييس والاختبارات التي أعدت لقياس جودة الحياة الأكاديمية ومنها: استبانة جودة الحياة الجامعية (حمادنة، 2018)، ومقياس جودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة (العتيبى، 2014)، ومقياس جودة الحياة الجامعية (السيد، 2019)، وذلك للاستفادة منها في بناء المقياس.**

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التربوي عددهم (9)، وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض العبارات، وتراوحت نسب الاتفاق على جميع عبارات المقياس بين 77,8 % و100 %.

ب- الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية والبالغ عددها (50) طالباً وطالبة. والجدول التالي (5) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (5)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الأكاديمية (ن =50)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	*0,352	11	*0,558	21	*0,326
2	** 0,489	12	** 0,485	22	**0,606
3	** 0,558	13	** 0,380	23	** 0,649
4	**0,717	14	** 0,756	24	** 0,799
5	**0,461	15	** 0,799	25	** 0,493
6	** 0,553	16	*0,326	26	** 0,542
7	** 0,574	17	*0,596	27	** 0,558
8	*0,352	18	** 0,608	28	*0,352
9	** 0,717	19	*0,352	29	** 0,574
10	** 0,489	20	** 0,649	30	*0,489

** دالة عند مستوى(0,01)، * دالة عند مستوى(0,05)

يتضح من الجدول (5) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين(0.326) و(0.799) وأن جميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستويي (0.01، و 0.05). وتشير النتائج السابقة إلى الوثوق في صدق مقياس جودة الحياة الأكاديمية.

ج- الثبات:

تم حساب الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباك، وبلغت قيمة معامل الثبات (0,776)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى(0,01).

تصحيح المقياس:

يستجيب المشارك باختيار إحدى الاستجابات التالية في كل عبارة (أوافق بشدة- أوافق- محايد- لا أوافق- لا أوافق بشدة)، وتعطى هذه الاستجابات درجات من (5-4-3-2-1) على التوالي.

أما العبارات السلبية (11، 12، 26) فتأخذ درجات من (1-2-3-4-5) على التوالي.

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الدراسة النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، واختبار "ت" وتحليل التباين الأحادي، وتحليل الانحدار الخطي في تحليل البيانات إحصائياً.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

السؤال الأول: "ما مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية التربية، جامعة الأزهر؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان المتوسطات المرجحة والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى التلكؤ الأكاديمي؛ في المقياس ككل وفي كل عبارة من عبارات المقياس لدى أفراد العينة.

وقد تحدد مستوى التوافر (تقدير طول الفترة التي يمكن من خلالها الحكم على التوافر على المعيار من حيث كونه؛ كبيراً جداً، كبيراً، متوسطاً، ضعيفاً، ضعيفاً جداً) وفقاً للجدول التالي (6) لكل استجابة من استجابات المقياس.

جدول (6)

مستوى ومدى الموافقة لكل استجابة من استجابات المقياس

مستوى الاستجابة	المدى
ضعيفة جداً	من 1 وحتى 1,80
ضعيفة	من 1,81 وحتى 2,60
متوسطة	من 2,61 وحتى 3,40
كبيرة	من 3,41 وحتى 4,20
كبيرة جدا	من 4,21 وحتى 5

وقد كانت النتائج وفقاً لهذا المعيار على النحو المبين في الجدول الآتي(7).

جدول (7)

ترتيب العبارات الخاصة بمقياس التلكؤ الأكاديمي حسب المتوسط المرجح (ن=266)

م	العبارة		درجة التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة					المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة لاستجابة
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا				
1	أقوم بتأجيل إتمام المهام الأكاديمية.	ك	11	62	76	88	29	2,28	1,06	27	ضعيفة
		%	4,1	23,3	28,6	33,1	10,9				
2	أتأثر بالمشتتات حولي أثناء أداء المهام الأكاديمية.	ك	77	80	56	40	13	3,63	1,19	1	كبيرة
		%	28,9	30,1	21,1	15	4,9				
3	أترك الدراسة عندما لا أشعر بالرغبة في العمل.	ك	29	53	41	85	58	2,66	1,31	24	متوسطة
		%	10,9	19,9	15,4	32	21,8				
4	أفتقد الدافع للدراسة والاستذكار.	ك	29	51	66	70	50	2,77	1,26	20	متوسطة
		%	10.9	19.2	24.8	26.3	18,8				
5	أستغرق في أحلام اليقظة أثناء أداء المهام الدراسية.	ك	36	67	90	52	20	3,18	1,13	5	متوسطة
		%	13.5	25.2	33.8	19.5	7,5				
6	أعاني من ضعف التركيز خلال عملية الاستذكار.	ك	27	81	77	72	9	3,17	1,05	7	متوسطة
		%	10.2	30,5	28.9	27.1	3,4				
7	يسهل تشتت انتباهي أثناء أداء المهام.	ك	52	70	65	66	13	3,30	1,18	3	متوسطة
		%	19.5	26.3	24,4	24.8	4,9				
8	يصعب عليّ استكمال المهام حتى نهايتها.	ك	23	40	81	92	29	2,80	1,30	19	متوسطة
		%	8.6	15	30,5	34.6	10.9				
9	أشعر أن لديّ وقتاً كافياً للاستذكار ولا داعي للبدء حالياً.	ك	31	67	68	70	30	2,99	1,20	14	متوسطة
		%	11.7	25.2	25.6	26,3	11.3				
10	أترك الاستذكار سريعاً للاستمتاع بالأنشطة والهوايات.	ك	36	63	71	74	21	3,07	1,17	11	متوسطة
		%	13.6	23.8	26,8	27.9	7.9				
11	أقوم بأداء أشياء كثيرة بحيث لا يتبقى وقت للاستذكار.	ك	26	54	63	90	33	2,81	1,18	18	متوسطة
		%	9.8	20.3	23.7	33.8	12.4				
12	أقوم باستذكار الجزء	ك	54	127	53	27	5	2,26	0,96	28	ضعيفة

م	العبارة		درجة التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة					المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة لاستجابة
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا				
	الذي أخطط لاستذكاره من المادة الدراسية.	%	20.3	47.7	19.9	10.2	1.9				
13	أشعر بكراهيتي للمادة أثناء عملية الاستذكار.	ك	27	29	67	96	47	2,60	1,19	25	ضعيفة
		%	10.2	10.9	25.2	36.1	17.7				
14	أشعر بالتأنيب الذاتي عند تأجيل عملية الاستذكار.	ك	107	72	37	28	22	2,20	1,29	29	ضعيفة
		%	40.2	27.1	13.9	10.5	8.3				
15	يدفعني الخوف من الفشل إلى تأخير إتمام المهام.	ك	56	47	52	65	46	3,01	1,40	13	متوسطة
		%	21.1	17.7	19.5	24.4	17.3				
16	أحصل على درجات منخفضة نتيجة عدم إنجازي للمهام في وقتها.	ك	42	67	78	53	26	3,17	1,20	8	متوسطة
		%	15.8	25.2	29.3	19.9	9.8				
17	أشعر بأن المقررات الدراسية مملة فأتجه لممارسة أنشطة أخرى.	ك	45	58	84	50	29	3,15	1,23	10	متوسطة
		%	16.9	21.8	31.6	18.8	10.9				
18	أنسى الاستعدادات المطلوبة لبدء الاستذكار.	ك	23	50	86	85	22	2,88	1,08	17	متوسطة
		%	8.6	18.8	32.3	32	8.3				
19	أشعر بعدم أهمية الاستذكار منذ بداية العام الدراسي.	ك	38	51	63	76	38	2,90	1,27	16	متوسطة
		%	14.3	19.2	23.7	28.6	14.3				
20	أؤجل الاستذكار إلى الفترة التي تسبق الاختبار مباشرة.	ك	36	64	57	74	35	2,97	1,26	15	متوسطة
		%	13.5	24.1	21.4	27.8	13.2				
21	أتعرض للوم من الآخرين بسبب عدم إنجاز المهام في موعدها.	ك	43	68	69	61	25	3,16	1,22	9	متوسطة
		%	16.2	25.6	25.9	22.9	9.4				
22	أتردد في اتخاذ القرار بشأن انجاز الواجبات.	ك	32	62	76	70	26	3,06	1,17	12	متوسطة
		%	12	23.3	28.6	26.3	9.8				
23	آخذ وقتاً طويلاً للبدء في	ك	39	76	65	66	20	3,18	1,18	6	متوسطة

م	العبارة		درجة التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة					المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة لاستجابة
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا				
	المهام الدراسية.	%	14.7	28.6	24.4	24.8	7.5				
24	يصعب عليّ تنظيم وقت محدد للاستذكار.	ك	39	77	64	72	14	3,20	1,15	4	متوسطة
		%	14.7	28.9	24.1	27.1	5.3				
25	أبتعد عن المهام التي تتطلب جهداً عقلياً.	ك	27	38	63	96	42	2,67	1,20	23	متوسطة
		%	10.2	14.3	23.7	36.1	15.8				
26	ينقصني الدافع لإنجاز المهام الدراسية.	ك	42	58	76	58	32	2,08	1,24	30	ضعيفة
		%	15.8	21.8	28.6	21.8	12				
27	لدى اتجاهات سلبية نحو الدراسة والاستذكار.	ك	22	44	74	82	44	2,70	1,17	22	متوسطة
		%	8.3	16.5	27.8	30.8	16.5				
28	أنتظر اللحظة المناسبة لبدء عملية الاستذكار.	ك	39	93	70	51	13	3,35	1,10	2	كبيرة
		%	14.7	35	26.3	19.2	4.9				
29	أسلّم متطلبات المقرر الأكاديمي بعد الوقت المحدد.	ك	19	48	79	91	29	2,76	1,09	21	متوسطة
		%	7.1	18	29.7	34.2	10.9				
30	أستعد للاختبار في اللحظات الاخيرة.	ك	31	34	59	79	63	2,59	1,29	26	ضعيفة
		%	11.7	12.8	22.2	29.7	23.7				
	متوسط المتوسطات المرجحة لعبارات المقياس ككل							2,93	0,59		

تظهر النتائج أن المتوسط العام لاستجابات الطلاب في مقياس التلكؤ الأكاديمي بلغ (2,93)، وهو يقع في نطاق "متوسط"، أي أن مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى العينة الكلية للدراسة متوسط.

تتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة (Kagan, 2009, p.114) من أن ما يقرب من نصف الطلاب الجامعيين يعانون من التلكؤ الأكاديمي. وما ذكرته دراسة(Reynolds, 2015, p.1)، حيث أشارت إلى أن معدلات التلكؤ الأكاديمى في التعليم الجامعي تصل إلى 40 %. وما توصلت إليه دراسة (Muliani, *et al*., 2020)، والتي أشارت إلى أن معدلات التلكؤ الأكاديمي لدى عينة الدراسة جاءت بدرجة متوسطة.

وتختلف مع ما ذكرته دراسة (Onwuegbuzie, 2004, p.5) وهو أن ما يقرب من 95 % من طلاب الجامعة يمرون بخبرة التلكؤ الأكاديمي، وما ذكره(Gargari, *et.al,* 2011, p.76) وهو أن المعدل المقدر للتلكؤ الأكاديمي بين طلاب المرحلة

الجامعية لا يقل عن 70-95 ٪ ، وما أشار إليه (Gendron, 2011, p. 10) من أن نسب ممارسة التلكؤ الأكاديمي لدى مجتمع الطلاب الجامعيين تتراوح بين 25 و 95 %، وما أشار إليه (Chai, 2014, p. 1)، وهو أن ما بين 80 و 95% من طلاب الجامعة متلكئون أكاديمياً، وما أشارت إليه دراسة (Kármen, *et al.*, 2015, p.45) من أن 70% من طلاب الجامعة يعانون من التلكؤ الأكاديمي، كسمة من سمات أنشطتهم الأكاديمية. كما تختلف مع نتائج دراسة (العبيدي،2013)، والتي أشارت إلى ارتفاع مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المشاركين في الدراسة.

كما يتضح من الجدول (7) أن أكثر العبارات في درجة التوافر من وجهة نظر عينة الدراسة حسب ترتيب المتوسط الحسابي(المرجح) من عبارات المقياس ككل العبارة رقم (2) حيث وقعت هذه العبارة في نطاق درجة الاستجابة الكبيرة، وتنص هذه العبارة على(أتأثر بالمشتتات حولي أثناء أداء المهام الأكاديمية) بمتوسط حسابي (3,63)، وانحراف معياري قدره (1.19). بينما جاءت أقل العبارات في درجة التوافر من وجهة نظر عينة الدراسة حسب ترتيب المتوسط الحسابي(المرجح) من عبارات المقياس ككل العبارة رقم (26) حيث وقعت هذه العبارة في نطاق المستوى الضعيف، وتنص هذه العبارة على(ينقصني الدافع لإنجاز المهام الدراسية)، بمتوسط حسابي (2,08)، وانحراف معياري قدره (1.24).

وتعني هذه النتائج أن أكثر مظاهر التلكؤ الأكاديمي شيوعاً بين طلاب وطالبات الجامعة تشتت انتباه الطلاب وضعف التركيز على المهام الأكاديمية التي يكلفون بها، وربما يرجع ذلك إلى طبيعة العصر الحالي وما يتضمنه من وسائل الاتصال الحديثة وبرامج التواصل الاجتماعي التي شغلت الطلاب وأخذت الكثير من وقتهم، وعطلتهم عن المهام والواجبات الأكاديمية والاجتماعية والأسرية، وأصبح كثير من الطلاب فريسة للتقنية الحديثة تتحكم فيهم وتسيطر عليهم، وتوجههم بعيداً عن المهام المنوطة بهم. بينما جاء نقص الدافع لإنجاز المهام الأكاديمية كأقل مظاهر التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب وطالبات الجامعة، وربما يرجع ذلك إلى أن طلاب الجامعة لديهم دوافع جيدة للعمل والإنجاز وتحقيق النجاح والتفوق لأن مرحلة الجامعة تمثل نقطة ارتكاز يتحدد على أساسها جانب من مستقبل الطالب الأكاديمي والمهني والاجتماعي.

السؤال الثاني: هل يختلف مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة باختلاف الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان اختبار "ت" للتعرف على دلالة الفروق بين درجات مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب وطالبات الجامعة، والجدول الآتي(8) يوضح ذلك.

جدول (8)

قيمة "ت" لدلالة الفروق بين درجات مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب وطالبات الجامعة

العينة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الذكور	135	89,104	15,616		
الإناث	131	85,878	19,213	1,505	0,134

يتضح من الجدول السابق (8) أن قيمة "ت" بلغت (1,505)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في مستوى التلكؤ الأكاديمي.

تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Islak, 2011)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التلكؤ الأكاديمي، ونتائج دراسة (العبيدي،2013)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التلكؤ الأكاديمي، ونتائج دراسة (Motie, *et al.*, 2013)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مستوى التلكؤ الأكاديمي. ونتائج دراسة (Gohil, 2014)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التلكؤ الأكاديمي.

وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة (Khan, Arif, Noor, & Muneer, 2014)، والتي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى التلكؤ الأكاديمي لصالح الذكور، ومع نتائج دراسة (Mandap, 2016)، والتي أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين في مستوى التلكؤ الأكاديمي لصالح الذكور.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء خصائص العينة، حيث إنها تتضمن طلاباً وطالبات في نفس المستوى العمري، والمستوى التعليمي. كما أن الطلاب والطالبات ينتمون إلى بيئات متشابهة ومستويات اقتصادية واجتماعية متقاربة، وبالتالي فإن دوافع التعلم والاستذكار والنجاح الدراسي واحدة لدى الذكور والإناث. كما أن انتماء الطلاب لنفس الكلية والتخصص الدراسي يجعل الأعباء والمهام والواجبات الدراسية متماثلة وهو ما يؤدي إلى أن تكون أسباب التلكؤ الأكاديمي لدى الجنسين متماثلة. ولكن في المقابل جاء متوسط درجات الذكور في التلكؤ الأكاديمي (89,104)، وهو أعلى من متوسط درجات الإناث البالغ (85,878) وهي فروق طبيعية لصالح الذكور لكنها فروق ضعيفة لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية وذلك للأسباب المشار إليها.

السؤال الثالث: هل يختلف مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة باختلاف المستوى التعليمي(الفرقة الثانية– الفرقة الثالثة– الفرقة الرابعة)؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان تحليل التباين الأحادي(One-way ANOVA)، والجدول التالي (9) يوضح ذلك.

جدول(9)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لمقياس التلكؤ الأكاديمي وفقا لمتغير المستوى التعليمي (ن=266)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	79,127	2	39,563	0,128	0,880
داخل المجموعات	81283,313	263	309,062		
الإجمالي	81362,440	265			

يتضح من الجدول (9) أن قيمة (ف) للدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمي بلغت (0.128)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفرد العينة في الدرجة الكلية للتلكؤ الأكاديمي تُعزى الى المستوى التعليمي.

تتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (سالم، 2017) من عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب في التلكؤ الأكاديمي تُعزى للمستوى التعليمي. وتختلف هذه النتائج مع ما أشار إليه (Gendron, 2011, p. 10) من أن معدلات التلكؤ الأكاديمي تزداد لدى طلاب السنوات العليا مقارنة بالطلاب الجدد في التعليم الجامعي.

ويمكن تفسير هذه النتائج بالنظر إلى المرحلة الجامعية باعتبارها حلقة واحدة تتضمن نفس الأعباء والمهام والواجبات المطلوبة من الطلاب، ومن ثم فإن الظروف التي تستدعي تلكؤ الطلاب أكاديمياً واحدة لدى الطلاب؛ حيث يمّر طلاب الفرق الثانية والثالثة والرابعة بنفس الظروف الدراسية تقريباً. كما يلاحظ أن العينة لم تتضمن طلاباً وطالبات من الفرقة الأولى، وهي السنة الأولى الجامعية التي ربما يتميز طلابها بخصائص مختلفة، وربما يكونون أكثر قلقاً بشأن المهام المطلوبة منهم وأكثر خوفاً من الفشل، وربما عدم مشاركة طلاب من الفرقة الأولى في الدراسة هو ما جعل الفروق بين أفراد العينة غير دالة إحصائياً.

السؤال الرابع: هل توجد علاقة بين التلكؤ الأكاديمي وكل من الطموح الأكاديمي والعزو السببي الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية لدى العينة الكلية للدراسة؟
للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان معاملات ارتباط بيرسون، والجدول الآتي (10) يوضح ذلك.

جدول (10)
معاملات الارتباط بين درجات التلكؤ الأكاديمي وكل من الطموح الأكاديمي والعزو السببي الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية لدى العينة الكلية للدراسة

المتغير / التلكؤ الأكاديمي	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الطموح الأكاديمي	-0,336	0,01
العزو السببي الأكاديمي	0,364	0,01
جودة الحياة الأكاديمية	-0,141	0,05

يتضح من الجدول (10) أن هناك علاقة سالبة بين التلكؤ الأكاديمي والطموح الأكاديمي؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (- 0,336)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01). كما يشير الجدول إلى وجود علاقة موجبة بين التلكؤ الأكاديمي والعزو السببي الأكاديمي؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0,364)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01). كما تبين النتائج وجود علاقة سالبة بين التلكؤ الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (- 0,141)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,05).

تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (العنزي، 2016)، والتي توصلت إلى وجود علاقة سالبة بين مستوى الطموح الأكاديمي والتلكؤ الأكاديمي. كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Gargari, *et al.*, 2011)، والتي توصلت إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين العزو السببي والاستقرار في سياق الفشل وبين التلكؤ. ومع نتائج دراسة (الديب وأحمد، 2016)، والتي أشارت إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين العزو السببي والتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Sabri, *et al.*, 2016)، والتي توصلت إلى وجود علاقة بين التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب الجامعيين وموضع العزو السببي ومدى استقراره، ومع نتائج دراسة

(Quispe-Bendezú, *et al.*, 2020)، والتي توصلت إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين التلكؤ الأكاديمي والعزو السببي.

كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (العبيدي،2013)، والتي توصلت إلى وجود علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين مستوى التلكؤ الأكاديمي وجودة الحياة لدى المشاركين، ومع نتائج دراسة (سالم، 2017)، والتي أشارت إلى وجود علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين جودة الحياة الأكاديمية والتلكؤ الأكاديمي، ومع نتائج دراسة (Balkis, & Erdinç, 2017)، والتي أشارت إلى وجود علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين التلكؤ الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأنها جاءت طبيعة ومنطقية، حيث تتسق مع نتائج الدراسات السابقة التي أظهرت وجود علاقة موجبة بين التلكؤ الأكاديمي والعزو السببي؛ حيث يؤدي عزو أسباب النجاح والفشل لعوامل خارجية إلى تلكؤ الطلاب في أداء المهام الأكاديمية واختلاق الأعذار لعدم البدء في أداء المهام أو تأجيل إنهائها وتسليم الواجبات المطلوبة في موعدها. كما يرتبط التلكؤ الأكاديمي ارتباطاً سالباً بجودة الحياة الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي، وهو ما يعني انخفاض مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى الطالب الجامعي عند ارتفاع جودة الحياة الأكاديمية وفقاً لما يشعر به الطلاب الجامعيون، كما ينخفض مستوى التلكؤ الأكاديمي بزيادة مستوى الطموح لدى الطلاب؛ حيث يعمل مستوى الطموح على زيادة مستوى الدافعية الذاتية لدى الطلاب، ومن ثم إمدادهم بالطاقة اللازمة للاجتهاد في العمل.

السؤال الخامس: هل يمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعلومية كل من مستوى الطموح الأكاديمي والعزو السببي الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية لدى العينة الكلية للدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان أسلوب تحليل الانحدار الخطي، كما يلي:

جدول (11)

دلالة العلاقة الإجمالية للنموذج من خلال جدول "أنوفا"

نموذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(F)	الدلالة
الانحدار	18129,073	3	6043,024	25,372	.000(b)
المتبقي	62402,686	262	238,178		
المجموع	80531,759	265			

يشير الجدول (11) إلى العلاقة الإجمالية من خلال جدول "أنوفا" بين المتغير التابع (التلكؤ الأكاديمي) ومجموعة المتغيرات المنبئة (الطموح الأكاديمي والعزو السببي

الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية)، حيث يكشف عن علاقة دالة إحصائياً بين مكونات النموذج والمتغير التابع؛ حيث إن قيمة (ف) تساوي (25,372)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01). وبالتالي فإن الفرض الصفري القائل بأن "كلّ الميول الانحدارية الجزئية= صفر" يرفض، أي يقبل الفرض البديل الذي يشير إلى وجود ما لا يقل عن ميل واحد انحداري ليس مساوياً للصفر.

جدول(12)

تقييم العلاقات الفردية بين كلّ متغير من متغيرات النموذج، والمتغير التابع

النموذج	المتغير	القيم اللا معيارية		القيم المعيارية	قيمة (t)	الدلالة
		B	الخطأ المعياري	بيتا (Beta)		
1	القيمة الثابتة	102,336	10,858		9,425	0,000
	الطموح الأكاديمي	0,279 -	0,063	0,255 -	4,431-	0,000
	العزو السببي الأكاديمي	0,375	0,062	0,339	6,073	0,000
	جودة الحياة الأكاديمية	0,123 -	0,061	0,115 -	2,014-	0,045

يتّضح من الجدول السابق (12) دلالة المتغيرات المنبئة بالمتغير التابع من خلال تقييم العلاقات الفردية بين كلّ متغير من متغيرات النموذج، والمتغير التابع للدراسة "التلكؤ الأكاديمي" لدى عينة الدراسة الكلية. وتشير النتائج إلى ما يلي:

أ. أنّ الطموح الأكاديمي له قدرة تنبؤية بالتلكؤ الأكاديمي لدى أفراد العينة، حيث بلغت قيمة "بيتا" (– 0,255)، وبلغت قيمة "ت" (– 4,431)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01).

ب. أنّ العزو السببي الأكاديمي له قدرة تنبؤية بالتلكؤ الأكاديمي لدى أفراد العينة، حيث بلغت قيمة "بيتا" (0,339)، وبلغت قيمة "ت" (6,073)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01).

ج. أنّ جودة الحياة الأكاديمية لها قدرة تنبؤية بالتلكؤ الأكاديمي لدى أفراد العينة، حيث بلغت قيمة "بيتا" (– 0,115)، وبلغت قيمة "ت" (–2,014)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,05).

د. أن التلكؤ الأكاديمي = (− 0,255 × مستوى الطموح الأكاديمي) + (0,339× العزو السببي الأكاديمي) +(− 0,115 × جودة الحياة الأكاديمية) + 102,336 (أي القيمة الثابتة في النموذج).

تتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات التي أشارت إلى إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعلومية العديد من المتغيرات؛ مثل التلكؤ العام وإدارة الوقت والدافعية كما في دراسة (Kagan, 2009)، ودراسة (Kandemir, 2014)، والقدرة على الفهم القرائي ومعرفة مفردات القراءة كما في دراسة (Collins, *et al.*, 2008)، والتنظيم الذاتي كما في دراسة (Motie, *et al.*, 2013)، ومسايرة الضغوط النفسية وإدمان الانترنت والدافعية الأكاديمية كما في دراسة (Kandemir, 2014)، والاحتراق النفسي والنجاح الأكاديمي كما في دراسة(Ocal, 2016). وأهداف الإنجاز كما في دراسة (Zhou & Kam, 2017)، وسمات الشخصية (الانبساطية والاجتهاد أو الضمير والعصابية) كما في دراسة (Swaraswati, *et al.*, 2017)، والكمالية غير التكيفية وفعالية الذات، والكمالية التكيفية والتحصيل الأكاديمي كما في دراسة (Kurtovic *et al.*, 2019)، وفعالية الذات الأكاديمية كما في دراسة (Kandemir, 2014)، ودراسة (Zhou & Kam,2017)، ودراسة(Swaraswati, *et al.*, 2017). وقد توصلت دراسة (Gargari, *et al.*, 2011) إلى أن العزو السببي لعوامل القدرة والجهد والحظ يمكنه التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب. وتوصلت دراسة (Rakes, *et al.*, 2013) إلى إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعلومية العزو للقدرة والعزو للجهد والعزو للسياق والعزو للحظ. كما توصلت نتائج دراسة (العنزي، 2016) إلى إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعرفة مستوى الطموح لدى الطلاب.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء العلاقة القوية والموجبة بين التلكؤ الأكاديمي والعزو السببي الأكاديمي، وكذلك العلاقة القوية السالبة بين التلكؤ الأكاديمي والطموح الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية؛ حيث يمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعلومية تلك المتغيرات. وتعني هذه النتائج أن ارتفاع مستوى العزو السببي الأكاديمي لدى الطلاب يؤدي إلى ارتفاع مستوى التلكؤ الأكاديمي خاصة عندما يعزو الطالب أسباب نجاحه وفشله لعوامل خارجية مما يجعله يتكاسل في أداء المهام، ويبحث عن مبررات وأسباب لتأجيل الأعمال. كما أن شعور الطالب بالراحة النفسية وتوافر المرافق والتسهيلات داخل الجامعة يجعله يعيش في مناخ أكاديمي جيد؛ وهو ما يؤدي إلى إقباله على أداء المهام الدراسية في موعدها، والمبادرة إلى تسليم كل ما يُطلب منه من تكليفات وواجبات، وبالتالي انخفاض مستوى التلكؤ الأكاديمي. كما أن ارتفاع مستوى الطموح الأكاديمي يساعد على زيادة الدافعية الأكاديمية لدى الطالب، وتزويده بالطاقة اللازمة للعمل.

السؤال السادس: "هل توجد علاقة بين التلكؤ الأكاديمي وكل من الطموح الأكاديمي والعزو السببي الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة الذكور؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات التلكؤ الأكاديمي وكل من الطموح الأكاديمي والعزو السببي الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة الذكور، والجدول الآتي (13) يوضح ذلك.

جدول (13)

معاملات الارتباط بين درجات التلكؤ الأكاديمي وكل من الطموح الأكاديمي والعزو السببي الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة الذكور (ن=135)

المتغير / التلكؤ الأكاديمي	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الطموح الأكاديمي	0,231 -	0,007
العزو السببي الأكاديمي	0,357	0,000
جودة الحياة الأكاديمية	0,089	0,307

يتضح من الجدول (13) أن هناك علاقة سالبة بين التلكؤ الأكاديمي والطموح الأكاديمي؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (- 0,231)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01). كما يشير الجدول إلى وجود علاقة موجبة بين التلكؤ الأكاديمي والعزو السببي الأكاديمي؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0,357)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01). كما تُبيّن النتائج عدم وجود علاقة بين التلكؤ الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0,089)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (العنزي، 2016)، والتي توصلت إلى وجود علاقة سالبة بين مستوى الطموح الأكاديمي والتلكؤ الأكاديمي. كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Gargari, *et al.*, 2011)، والتي توصلت إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين العزو السببي والاستقرار في سياق الفشل وبين التلكؤ، ومع نتائج دراسة (الديب وأحمد، 2016)، والتي أشارت إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين العزو السببي والتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. ومع نتائج دراسة (Sabri, *et al.*, 2016) ، والتي توصلت إلى وجود علاقة بين التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب الجامعيين وموضع العزو السببي ومدى استقراره. كما تتفق مع نتائج دراسة (Quispe-Bendezú, *et al.*,

(2020، والتي توصلت إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين التلكؤ الأكاديمي والعزو السببي.

وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة (العبيدي،2013)، والتي توصلت إلى وجود علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين مستوى التلكؤ الأكاديمي وجودة الحياة لدى المشاركين، ومع نتائج دراسة (سالم، 2017)، والتي أشارت إلى وجود علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين جودة الحياة الأكاديمية والتلكؤ الأكاديمي، ومع نتائج دراسة (Balkis, & Erdinç, 2017)، والتي أشارت إلى وجود علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين التلكؤ الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

وقد جاءت هذه النتائج متسقة مع نتائج العينة الكلية للدراسة من حيث ارتباط التلكؤ الأكاديمي إيجابياً بالعزو السببي الأكاديمي وسلبياً بالطموح الأكاديمي، لكنها جاءت مختلفة فيما يتعلق بعلاقة جودة الحياة الأكاديمية بالتلكؤ الأكاديمي لدى عينة الذكور. ويمكن تفسير ذلك بالنظر إلى طبيعة الطلاب الذكور حيث يميلون إلى التلكؤ واختلاق الأسباب والمبررات التي يتكئون عليها في تأجيل أداء المهام وتسليمها في موعدها، ولا يستفيدون من جودة الخدمات الجامعية في خفض مستوى التلكؤ الأكاديمي لديهم.

السؤال السابع: "هل يمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعلومية كل من الطموح الأكاديمي والعزو السببي الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة الذكور؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان أسلوب تحليل الانحدار الخطي، كما يلي:

جدول (14)

دلالة العلاقة الإجمالية للنموذج من خلال جدول "أنوفا"

نموذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(F)	الدلالة
الانحدار	5329,071	3	1776,357	8,800	.000(b)
المتبقي	26443,788	131	201,861		
المجموع	31772,859	134			

يشير الجدول (14) إلى العلاقة الإجمالية من خلال جدول "أنوفا" بين المتغير التابع (التلكؤ الأكاديمي) ومجموعة المتغيرات المنبئة (الطموح الأكاديمي والعزو السببي الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية)،حيث يكشف عن علاقة دالة إحصائياً بين مكونات النموذج والمتغير التابع؛ حيث إن قيمة (ف) تساوي (8,800)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01). وبالتالي فإن الفرض الصفري القائل بأن "كلّ الميول الانحدارية

الجزئية= صفر" يرفض، أي يقبل الفرض البديل الذي يشير إلى وجود ما لا يقل عن ميل واحد انحداري ليس مساوياً للصفر.

جدول(15)

تقييم العلاقات الفردية بين كلّ متغير من متغيرات النموذج، والمتغير التابع

النموذج	المتغير	القيم اللامعيارية		القيم المعيارية	قيمة (t)	الدلالة
		B	الخطأ المعياري	بيتا (Beta)		
1	القيمة الثابتة	85,447	13,847		6,171	0,000
	الطموح الأكاديمي	0,203 -	0,082	0,201 -	2,487-	0,014
	العزو السببي الأكاديمي	0,323	0,081	0,340	3,990	0,000
	جودة الحياة الأكاديمية	0,001 -	0,076	0,001 -	0,017-	0,986

يتّضح من الجدول السابق (15) دلالة المتغيرات المنبئة بالمتغير التابع من خلال تقييم العلاقات الفردية بين كلّ متغير من متغيرات النموذج، والمتغير التابع للدراسة "التلكؤ الأكاديمي" لدى عينة الذكور. وتشير النتائج إلى ما يلي:

هـ. أنّ الطموح الأكاديمي له قدرة تنبؤية بالتلكؤ الأكاديمي لدى عينة الذكور، حيث بلغت قيمة "بيتا" (– 0,201)، وبلغت قيمة "ت" (– 2,487)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,05).

و. أنّ العزو السببي الأكاديمي له قدرة تنبؤية بالتلكؤ الأكاديمي لدى عينة الذكور، حيث بلغت قيمة "بيتا" (0,340)، وبلغت قيمة "ت" (3,990)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01).

ز. أنّ جودة الحياة الأكاديمية ليست لها قدرة تنبؤية بالتلكؤ الأكاديمي لدى عينة الذكور، حيث بلغت قيمة "بيتا" (– 0,001)، وبلغت قيمة "ت" (–0,017)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (العنزي، 2016)، والتي توصلت إلى إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعرفة الطموح لدى الطلاب. كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة(Gargari, *et al.*, 2011)، والتي أشارت إلى أن العزو السببي لعوامل القدرة

والجهد والحظ يمكنه التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب، ونتائج دراسة (Rakes, *et al.*, 2013)، والتي أشارت إلى إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعلومية العزو للقدرة والعزو للجهد والعزو للسياق والعزو للحظ.

وتعني هذه النتائج أن العزو السببي الأكاديمي لدى الطلاب بإمكانه التنبؤ تنبؤاً موجباً بالتلكؤ الأكاديمي، خاصة عند عزو الطالب أسباب نجاحه أو وفشله أو تكاسله عن أداء المهام المطلوبة لعوامل خارجية مما يجعله يؤجل أداء المهام ويبحث عن مبررات زائفة لتأجيل الأعمال. وفي المقابل؛ عندما يرتفع الطموح الأكاديمي لدى الطالب فإن ذلك ينبئ بانخفاض مستوى التلكؤ الأكاديمي لديه، وهو ما يمكن عزوه إلى أن الطموح الأكاديمي المرتفع يعمل على تحسين الصحة النفسية لدى الطالب، ويقلل من الضغوط النفسية لديه ويزيد من مستوى الدافعية للعمل والإنجاز.

السؤال الثامن: "ما العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وكل من الطموح الأكاديمي والعزو السببي الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة الإناث؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان معاملات ارتباط بيرسون بين درجات التلكؤ الأكاديمي وكل من الطموح الأكاديمي والعزو السببي الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة الإناث.

جدول (16)

معاملات الارتباط بين درجات التلكؤ الأكاديمي وكل من الطموح الأكاديمي والعزو السببي الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة الإناث

المتغير / التلكؤ الأكاديمي	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الطموح الأكاديمي	- 0,414	0,000
العزو السببي الأكاديمي	0,361	0,000
جودة الحياة الأكاديمية	- 0,373	0,000

يتضح من الجدول (16) أن هناك علاقة سالبة بين التلكؤ الأكاديمي والطموح الأكاديمي لدى عينة الإناث؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (- 0,414)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01). كما يشير الجدول إلى وجود علاقة موجبة بين التلكؤ الأكاديمي والعزو السببي الأكاديمي؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0,361)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01). كما تبين النتائج وجود علاقة سالبة بين التلكؤ

الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (- 0,373)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01).

تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (العنزي، 2016)، والتي توصلت إلى وجود علاقة سالبة بين الطموح الأكاديمي والتلكؤ الأكاديمي.

كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Gargari, *et al.*, 2011)، ودراسة (الديب وأحمد، 2016)، ودراسة (Sabri, *et al.*, 2016)، ودراسة (Quispe-Bendezú, *et al.*, 2020)، وقد توصلت جميع هذه الدراسات إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين التلكؤ الأكاديمي والعزو السببي.

كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (العبيدي،2013)، ودراسة (سالم، 2017)، ودراسة (Balkis, &Erdinç, 2017)، وقد توصلت جميع الدراسات المشار إليها إلى وجود علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين التلكؤ الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب.

تتسق هذه النتائج مع نتائج العينة الكلية للدراسة، ويمكن تفسير هذه النتائج بأن التلكؤ الأكاديمي يرتبط سلباً بالعوامل المحفزة على الدراسة والعمل والإنجاز سواء كانت عوامل داخلية مثل الطموح الأكاديمي أو عوامل خارجية مثل جودة الحياة الأكاديمية. كما يرتبط مستوى التلكؤ الأكاديمي ارتباطاً موجباً بالعوامل المثبطة مثل عزو أسباب النجاح والفشل سواء كان ذلك لعوامل داخلية أو خارجية، حيث يزيد مستوى التلكؤ الأكاديمي بزيادة العزو السببي لدى الطلاب.

السؤال التاسع: "هل يمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعلومية كل من الطموح الأكاديمي والعزو السببي الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة الإناث؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان أسلوب تحليل الانحدار الخطي، كما يلي:

جدول (17)

دلالة العلاقة الإجمالية للنموذج من خلال جدول "أنوفا"

نموذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(F)	الدلالة
الانحدار	13795,273	3	4598,424	17,078	.000(b)
المتبقي	34196,773	127	269,266		
المجموع	31772,859	130			

يشير الجدول (17) إلى العلاقة الإجمالية من خلال جدول "أنوفا" بين المتغير التابع (التلكؤ الأكاديمي) ومجموعة المتغيرات المنبئة (الطموح الأكاديمي والعزو السببي الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية)، حيث يكشف عن علاقة دالة إحصائياً بين مكونات النموذج والمتغير التابع؛ حيث إن قيمة (ف) تساوي (17,078)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01). وبالتالي فإن الفرض الصفري القائل بأن "كلّ الميول الانحدارية الجزئية = صفر" يرفض، أي يقبل الفرض البديل الذي يشير إلى وجود ما لا يقل عن ميل واحد انحداري ليس مساوياً للصفر.

جدول(18)

تقييم العلاقات الفردية بين كلّ متغير من متغيرات النموذج، والمتغير التابع

النموذج	المتغير	القيم اللامعيارية		القيم المعيارية	قيمة(t)	الدلالة
		B	الخطأ المعياري	بيتا (Beta)		
1	القيمة الثابتة	122,561	17,235		7,111	0,000
	الطموح الأكاديمي	0,305 -	0,098	0,263 -	3,111-	0,002
	العزو السببي الأكاديمي	0,347	0,098	0,272	3,544	0,001
	جودة الحياة الأكاديمية	0,273 -	0,106	0,216 -	2,586-	0,011

يتضح من الجدول السابق (18) دلالة المتغيرات المنبئة بالمتغير التابع من خلال تقييم العلاقات الفردية بين كلّ متغير من متغيرات النموذج، والمتغير التابع للدراسة "التلكؤ الأكاديمي" لدى عينة الإناث. وتشير النتائج إلى ما يلي:

أ. أنّ الطموح الأكاديمي له قدرة تنبؤية بالتلكؤ الأكاديمي لدى عينة الإناث، حيث بلغت قيمة "بيتا" (– 0,263)، وبلغت قيمة "ت" (– 3,111)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01).

ب. أنّ العزو السببي الأكاديمى له قدرة تنبؤية بالتلكؤ الأكاديمي لدى عينة الإناث، حيث بلغت قيمة "بيتا" (0,272)، وبلغت قيمة "ت" (3,544)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01).

ج. أنّ جودة الحياة الأكاديمية لها قدرة تنبؤية بالتلكؤ الأكاديمي لدى عينة الإناث، حيث بلغت قيمة "بيتا" (−0,216)، وبلغت قيمة "ت" (−2,586)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,05).

تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة(Gargari, *et al.*, 2011)، والتي توصلت إلى أن العزو السببي لعوامل القدرة والجهد والحظ يمكنه التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي ، ومع نتائج دراسة (*Rakes, et al.*, 2013)، والتي انتهت إلى إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعلومية العزو للقدرة والعزو للجهد والعزو للسياق والعزو للحظ، ومع نتائج دراسة (العنزي، 2016)، والتي خَلُصت إلى إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي بمعرفة مستوى الطموح.

وتعني هذه النتائج أن ارتفاع مستوى العزو السببي الأكاديمي لدى الطالبات يمكن أن يكون منبئاً إيجابياً بالتلكؤ الأكاديمي خاصة عندما تعزو الطالبة أسباب نجاحها وفشلها لعوامل خارجية مما يجعلها تؤجل أداء المهام وتبحث عن مبررات زائفة لتأجيل الأعمال. وفي المقابل؛ عندما يرتفع الطموح الأكاديمي لدى الطالبة فإنه يزيد من مستوى دافعيتها للدراسة والعمل، ويجعلها تسرع في إنجاز المهام المطلوبة، وتسليم الواجبات في موعدها المحدد، فيصبح الطموح الأكاديمي لدى الطالبة قادراً على التنبؤ بانخفاض مستوى التلكؤ الأكاديمي لديها.

وعندما تشعر الطالبة بجودة الحياة الأكاديمية بما تتضمنه من مرافق وخدمات وتسهيلات، وعلاقات إيجابية مع أعضاء هيئة التدريس والإدارة، ومع زميلاتها فإن ذلك يُنبئ بانخفاض مستوى التلكؤ الأكاديمي لديها، ولذلك جاءت قيمة "بيتا" سالبة وهو ما يعني أن ارتفاع مستوى جودة الحياة الأكاديمية مُنبئ سلبي بالتلكؤ الأكاديمي.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بما يلي:

- الاهتمام برفع مستوى جودة الحياة الأكاديمية داخل الجامعات والمؤسسات التعليمية؛ حتى تصبح الجامعة بيئة جاذبة للطلاب والطالبات.
- الاهتمام بالقياس الدوري لمستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب وطالبات الجامعة، ومعالجة أي خلل يطرأ في مستوى جودة الخدمات المقدمة للطلاب.
- العمل على توعية الطلاب ومساعدتهم على تعديل العزو السببي الخارجي؛ بحيث يتحول الطلاب تدريجياً إلى عزو أسباب النجاح والفشل لعوامل داخلية، وهو ما قد يسهم في خفض مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب.

- الاهتمام بتنمية الجوانب الوجدانية مثل الطموح الأكاديمي، والعمل على مساعدة الطلاب لتحديد مستوى طموح يتلاءم مع قدراتهم وإمكاناتهم، والعمل على تمكين الطلاب لبلوغ مستوى الطموح المحدد.
- تبصير أولياء الأمور والمربين بأهمية وخطورة التلكؤ الأكاديمي، وآثاره السلبية على الجوانب التعليمية والنفسية والشخصية والانفعالية للطلاب.
- تصميم وتنفيذ برامج تدريبية تستهدف تقليل مستويات التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب من خلال تدريبهم على إدارة الوقت والتنظيم الذاتي للتعلم، ورفع مستوى الدافعية لديهم، وتنمية الشعور بالمسؤولية عن العمل والأداء.
- مساعدة الطلاب على خفض مستوى التلكؤ الأكاديمي من خلال التزام أعضاء هيئة التدريس بالجامعات بمواعيد محددة وصارمة لتسلم الواجبات والبحوث والمهام التي يُكلِّفون الطلاب والطالبات بأدائها، ومكافأة الطلاب الذين يبادرون بتسليم الأعمال في موعدها.

بحوث مستقبلية مقترحة:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بإجراء البحوث المستقبلية التالية:

- "دراسة للعوامل الشخصية والاجتماعية المسهمة في التلكؤ الأكاديمي".
- "أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات المسايرة في خفض مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة".
- "دراسة عبر ثقافية لمستويات التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعات".
- "العلاقة بين أسلوب التعلم ومستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة".
- "أثر برنامج تدريبي قائم على مدخل التعلم النشط في خفض مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعية".
- "علاقة مستوى التلكؤ الأكاديمي بكل من المرحلة التعليمية والتخصص الدراسي".
- "دراسة للفروق في مستويات التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب في المقررات الالكترونية والمقررات التقليدية".
- "دراسة للفروق في مستويات التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب في الجامعات الخاصة والحكومية".

قائمة المراجع:

أبو ندى، خالد محمود (2004): التفكير الإبداعي وعلاقته بكل من العزو السببي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

الديب، محمد، وأحمد، نبيل (2016). بعض المتغيرات النفسية المسهمة في التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 62(2)*، 1-109

الربيع، فيصل، وشواشرة، عمر، وحجازي، تغريد (2014). التسويف الأكاديمي وعلاقته بأساليب التفكير لدى الطلبة الجامعيين في الأردن. *مجلة المنارة، 20(1/ب)*، 199-235

الزعبي، أحمد (2017). التسويف الأكاديمي وعلاقته بكل من فاعلية الذات الأكاديمية وقلق المستقبل لدى عينة من طلبة جامعة دمشق. *مجلة جامعة دمشق، 33(1)*، 441-484

الزهراني، زينب (2014). مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بتقدير الذات لدى الطالبات المتفوقات تحصيلياً بجامعة الباحة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.

الزهراني، سعيد (2012). الرضا عن العمل الإرشادي وعلاقته بمستوى الطموح لدى المرشدين الطلابيين بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز

السيد، وائل (2019). جودة الحياة الجامعية كعامل وسيط بين الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى طلاب جامعة الملك سعود. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 5(2)*، 144-160

الشمراني، سماح (2019). توكيد الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة، *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، 61*، 413-461

العبيدي، عفراء (2013). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 35(1)*، 149- 172

العتيبي، لفا (2014). تصميم مقياس جودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة. *مجلة القراءة والمعرفة –مصر، 148*: 241-280.

العنزي، عبد الله (2016). أساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمي ودورهما في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 5(8)*، 96-134

المرازيق، عماد (2010). مستوى الطموح وفاعلية الذات والذكاء الانفعالي كمنبئات بالتوافق الاجتماعي لدى طلبة جامعة جرش الأهلية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.

المومني، فاطمة (2015). قدرة مستوى الطموح بالتنبؤ بالضغوط النفسية في ضوء بعض المتغيرات لدى أسر طلبة الثانوية العامة في مدينة إربد. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية، 37*، 149-176

النواجحة، زهير، وبركة، رمضان (2018). القلق الوجودي والتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 15(2)*، 262-292

بركات، زياد (2008). علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، 1(2)*، 219-255

جبر، حسين (2012): المناخ الدراسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة كلية الفنون الجميلة في جامعة بابل، *مجلة مركز بابل للدراسات الحضارية والتاريخية،2(2)*، 184- 211

حبيب، سالي (2016). فعالية برنامج تدريبي لتحسين جودة الحياة الأكاديمية لدى الطالبات الموهوبات. *مجلة التربية الخاصة، جامعة الزقازيق، 16*، 219-263

حمادنة، همام (2018). مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 11(35)*، 64-84

خزعلي، قاسم ، ومومني، عبد اللطيف (2017). أثر مستوى الطموح الأكاديمى ونوع البرنامج الدراسي في التصورات المستقبلية لدى طالبات كلية إربد الجامعية بالأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 18(1)*، 548-517.

دخول، منعم (2014) العزو السببي وعلاقته بتوجه الهدف نحو التعلم والدرجة لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الرابع في محافظة اللازقية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة تشرين، سوريا.

سالم، سري (2017). جودة الحياة الأكاديمية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود. *مجلة كلية التربية، جامعة الخرطوم، 9(10)*، 1-54

صبيره، فؤاد (2018). مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات: دراسة ميدانية في كلية التربية بجامعة تشرين. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية_ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 40(4)*، 31 – 42.

عبد الهادي، داليا (2015). الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في التعلم ذاتي لتنظيم والتحكم الذاتي لدى طلاب التربية الخاصة بجامعة الطائف. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 4(6)*، 203- 239

عبود، محمد (2016). العلاقة بين ضغوط الحياة والتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة عجلون الوطنية في الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 30(3)*، 641-662

علي، حسام الدين (2013). فاعلية برنامج تدريب قائم على مهارات التفكير في تنمية أساليب التفكير وتحسين جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 154 (2)*، 625-672

كرماش، حوراء ، والبزون، طارق (2018). الإخفاق المعرفي وعلاقته بالطموح الأكاديمي لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي. *مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، 31(1)*، 390-417

منصور، جعفر (2017). مستوى الطموح وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من طلبة السنة الأولى في جامعة دمشق. *مجلة جامعة البعث، 39 (7)*، 135- 163.

ميرة، وفاء (2012) مقياس مستوى الطموح للمراهقين: دراسة تقنينية على عينة من المراهقين في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، 27(2)، 191 -209

Ali, M. (2018). Study of educational aspiration and academic achievement of senior secondary school students in relation to gender and area. *ZENITH International Journal of Multidisciplinary Research, 8(4)*, 34-38.

Asikhia, O. (2010). Academic procrastination in mathematics: Causes, dangers and implications of counselling for effective learning. *International Education Studies, 3(3)*, 205-210.

Babadoğan, C. (2010). The impact of academic procrastination behaviors of the students in the certificate program in English language teaching on their learning modalities and academic achievements. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2), 3263-3269.

Balkis, M., & Erdinc, D. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 15(1),* 105-125.

Binder, K. (2000). The effects of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well-being. Unpublished Master's thesis, Carleton University.

Cardona, L. (2014). Conceptualization quality of college life. A doctoral dissertation, University of North Texas

Chai, A. (2014). Web-enhanced procrastination? How online lecture recordings affect binge study and academic achievement. Griffith Business School, Discussion Paper Economics , Paper no. 2014-04: 1-26

Cheng, S., & Zhang, L. (2017). Thinking styles and quality of university life among deaf or hard of hearing and hearing students. *American Annals of the Deaf, 162(1),* 8-23.

Collins, K.; Onwuegbuzie, A. ; & Jiao, Q. (2008). Reading ability as a predictor of academic procrastination among African American graduate students. *Reading Psychology, 29(6),* 493-507

Cowley, K., Meehan, M., Wilson, R., & Wilson, N. (2003). Academic aspirations and expectations: Perceptions of rural seventh graders and their parents. Eric, ED 475 913

Das, A. (2016). Relationship between academic procrastination and academic achievement of school students. *International Journal of Scientific Research, 5(11),* 704-706

Deemer, E.; Smith, J.; Carroll, A.; & Carpenter, J. (2014). Academic procrastination in STEM: Interactive effects of stereotype threat and achievement goals. *The Career Development Quarterly, 62(2),* 143-155

El-Hassan, K. (2011). Quality of college life (QCL): Validation of a measure of student well-being in the Middle East. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment, 8(1),* 12-22.

Filippo, D., & Lee, C. (2004). Reflections on quality of life as a college concern to facilitate success of students who are deaf. *TCT Education of Disabilities, 3(1),* 11-22

Gargari, R., Sabouri, H., & Norzad, F. (2011). Academic procrastination: The relationship between causal attribution styles and behavioral postponement. ***Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences, 5(2),*** **76-82**

Gendron, A. (2011). Active procrastination, self-regulated learning and academic achievement in university undergraduates. Unpublished Master's thesis, University of Victoria

Genet, H. (2016). Causal attribution of students to their academic achievement. ***International Journal of Science and Research, 5(3),*** **2226-2229**

Gil-Hernández, C., & Gracia, P. (2018). Adolescents' educational aspirations and ethnic background: The case of students of African and Latin American migrant origins in Spain. ***Demographic Research, 38,*** **577-618.**

Gohil, E. (2014). Procrastination and self-esteem–a gender based study. ***Global Journal of Interdisciplinary Social Sciences, 3,*** **91-95.**

Gupta, S., & Bashir, L. (2017). Educational aspiration of secondary school students: Influence of school environment and parental encouragement. ***International Journal of Applied Business and Economic Research, 15 (21),*** **495-507.**

Henry, E., Nyaga, V., & Oundo, M. (2014). Effects of examination oriented teaching on academic aspiration among secondary school students in Imenti South District, Kenya. ***International Journal for Innovation Education and Research, 2(5),*** **58-66.**

Islak, R. (2011). Academic procrastination in relation to gender among gifted and talented college students. Unpublished Master's thesis, University of Houston

Jadidi, F., Mohammadkhani, S., &Tajrishi, K. (2011). Perfectionism and academic procrastination. ***Procedia-Social and Behavioral Sciences, 30,*** **534-537.**

Jiao, Q.; DaRos-Voseles, D., Collins, K., & Onwuegbuzie, A. (2011). Academic procrastination on the performance of graduate-level cooperative groups in research methods courses. ***Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 11(1),*** **119-138**

Kagan, M. (2009). Determining the variables which explain the behavior of academic procrastination in university students. ***Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, (Egitim Bilimleri Fakultesi Dergisi), 42(2),*** **113**

Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: Self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. ***Procedia-Social and Behavioral Sciences, 152,*** **188-193.**

Kármen, D., Kinga, S., Edit, M., Susana, F., Kinga, K., & Réka, J. (2015). Associations between academic performance, academic attitudes, and procrastination in a sample of undergraduate students attending different educational forms. ***Procedia-Social and Behavioral Sciences, 187,*** **45-49.**

Khan, M., Arif, H., Noor, S., & Muneer, S. (2014). Academic procrastination among male and female university and college students. ***FWU Journal of Social Sciences, 8*****(2), 65.**

Khattab, N. (2014). How and when do educational aspirations, expectations and achievement align?. ***Sociological Research Online, 19*****(4), 1-13.**

Kiliç, T., Bayköse, N., & Kaplan, K. (2018). Comparing the life quality of the students in the Faculty of Sports Sciences and the Faculty of Education. ***Journal of Education and Training Studies, 6(8),*** **116-122.**

Koinis, C. (2009). Self-esteem level, self-esteem stability, and procrastination: Predictors of academic achievement in first year medical students. Doctoral dissertation, Fielding Graduate University.

Kurtovic, A., Vrdoljak, G., & Idzanovic, A. (2019). Predicting procrastination: The Role of academic achievement, self-efficacy and perfectionism. ***International Journal of Educational Psychology, 8*****(1), 1-26.**

Laanan, F. (2003). Degree aspirations of two-year college students. ***Community College Journal of Research & Practice, 27(6),*** **495-518.**

Lei, C., (2009). On the causal attribution of academic achievement in college students. ***Asian Social Science, 5 (8),*** **87-96**

Lin, C., Wu, S., Chen, Y., & Huang, M., (2016). The effects of causal attribution on academic performance. ***PEOPLE: International Journal of Social Sciences, 2(1),*** **738-751**

Mandap, C. (2016). Examining the differences in procrastination tendencies among university students. ***International Journal of Education and Research, 4*****(4), 431-436.**

Motie, H., Heidari, M., & Sadeghi, M. (2013). Predicting academic procrastination during self-regulated learning in Iranian first grade high school students. ***Procedia-Social and Behavioral Sciences, 69,*** **2299-2308**

Muliani, R., Imam, H., & Dendiawan, F. (2020). Relationship between stress level and academic procrastination among new nursing students. ***The Malaysian Journal of Nursing, 11*****(3), 63-67.**

Nguna, S., Kinai, T., & Ndambuki, P. (2019). Gender differences in casual attributions for success and failure in academic achievement among secondary students. *International Journal of Education and Research, 7(6),* 13-22

Ocal, K. (2016). Predictors of academic procrastination and university life satisfaction among Turkish sport schools students. *Educational Research and Reviews, 11(7),* 482-490

Onwuegbuzie, A. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 29(1),* 3-19

Othman, N., Nordin, F., Nor, N., Endot, Z., Azmi, A., Ismail, I., &Yaakob, A. (2013). Factors influencing students' academic aspirations in higher institution: A conceptual analysis. *Procedia-Social and Behavioral* Sciences, 90, 411-420.

Ozer, B.; O'Callaghan, J.; Bokszczanin, A.; Ederer, E.; &Essau, C. (2014). Dynamic interplay of depression, perfectionism and self-regulation on procrastination. *British Journal of Guidance & Counseling, 42(3),* 309-319

Park, S., & Sperling, R. (2012). Academic procrastinators and their self-regulation. *Psychology, 3(01),*12-23.

Paulson, M., , Coombs, R., & Richardson, M. (1990). School performance, academic aspirations, and drug use among children and adolescents. *Journal of drug education, 20*(4), 289-303.

Pedro, F., Leitão, J., & Alves, H. (2016). Does the quality of academic life matter for students' performance, loyalty and university recommendation?. *Applied Research in Quality of Life, 11*(1), 293-316.

Quispe-Bendezú, J., Araujo-Castillo, R., García-Tejada, J., García-Tejada, Y., Sprock, A., &Villalba-Condori, K. (2020). Relationship between academic procrastination and attributions of achievement motivation. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19(1),* 188-205

Rakes, G., Dunn, K., & Rakes, T. (2013). Attribution as a predictor of procrastination in online graduate students. *Journal of Interactive Online Learning, 12(3),* 103-121.

Reynlods, J. (2015). Factors affecting academic procrastination. Masters Theses & Specialist Projects. Paper 1511

Sabri, Y., Hamdy, I., El-Wasify, M., El-Wasify, M., & Saleh, E. (2016). Causal attributions and executive functions of academic procrastination in Mansoura University students. *Egyptian Journal of Psychiatry, 37(2),* 70-78.

Sirgy, M., Lee, D., Grzeskowiak, S., Grace, B., Webb, D., El-Hasan, K., ... & Kangal, A. (2010). Quality of college life (QCL) of students: Further validation of a measure of well-being. *Social Indicators Research, 99(*3), 375-390.

Suárez, G. (2004). Causal attributions for success or failure by passing and failing students in college algebra. A doctoral dissertation, California International University

Swaraswati, Y., Winarno, A., & Goeritno, H. (2017). Academic procrastination of undergraduate students: The role of academic self-efficacy and the big five personality traits. In: 9th International Conference for Science Educators and Teachers (ICSET 2017). Atlantis Press.

Veiga, F., Robu, V., Moura, H., Goulão, F., & Galvão, D. (2014). Students' engagement in school, academic aspirations, and sex: Students' engagement in school: *International Perspectives of Psychology and Education,* 348-360.

Yang, H & Fan, C. (2017). The perceived effect of quality of life on college learning among Chinese students. *Journalism and Mass Communication, 7(6),* 334-343

You, J. (2015). Examining the effect of academic procrastination on achievement using LMS data in e-learning. *Journal of Educational Technology & Society, 18(3),* 64-74

Zhou, M.; & Kam, C. (2017). Trait procrastination, self-efficacy and achievement goals: The mediation role of boredom coping strategies. *Educational Psychology, 37(7),* 854-872