



كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي ( المجلة العلمية)

=====

## العزو السببي وعلاقته بالتكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية العلوم والآداب بالمخواة

إعداد

أ/ أحمد بشبش أحمد العمري

باحث ماجستير في الإرشاد النفسي

﴿ المجلد الرابع والثلاثون - العدد الحادي عشر - نوفمبر ٢٠١٨ م ﴾

[http://www.aun.edu.eg/faculty\\_education/arabic](http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic)

**ملخص:**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين العزو السببي والتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية العلوم والآداب بالمخوة، ولتحقيق هذا الهدف اتبعت الدراسة المنهج الوصفي بصورته الارتباطية، حيث تم تطبيق مقياسي: العزو السببي (تقنين الباحث)، والتلكؤ الأكاديمي (إعداد: السكران، ٢٠١٥)، على عينة الدراسة البالغ عددها (٣١٥) طالباً بالتخصصات الأدبية والعلمية والمستويات الدراسية (الثالث، الخامس، السابع)، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، توصلت الدراسة إلى أن أبرز أنماط العزو السببي كانت حسب متوسطاتها هي: (خبرات النجاح: بسبب العوامل الداخلية) بمتوسط حسابي (٣.٦٠) تلاه نمط (خبرات الفشل: بسبب عوامل غير مستقرة) بمتوسط حسابي (٣.٥٦) ثم نمط (خبرات الفشل: بسبب عوامل مستقرة) بمتوسط حسابي (٢.٩٦) فيما جاء نمط (خبرات النجاح: بسبب العوامل الخارجية) بمتوسط حسابي (٢.٥٦)، كما بينت النتائج وجود درجة متوسطة من التلكؤ الأكاديمي، حيث جاءت الدرجة الكلية له بمتوسط حسابي (٢.٩٥)، كما توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين التلكؤ الأكاديمي، نمطي: خبرات النجاح (بسبب العوامل الداخلية)، وخبرات الفشل (بسبب عوامل غير مستقرة)، وعلاقة (موجبة) ودالة إحصائياً مع نمطي: خبرات النجاح (بسبب العوامل الخارجية)، وخبرات الفشل (بسبب عوامل مستقرة)، كذلك وجدت فروق في أنماط العزو تعزى لمتغير التخصص لصالح طلاب العلمي في العزو الداخلي، بينما لم توجد فروق تعزى لمتغير المستوى الدراسي، كذلك لم تكن الفروق في الدرجة الكلية للتلكؤ الأكاديمي دالة وفقاً لمتغيري التخصص والمستوى الدراسي.

## Abstract

The study aimed to identify the degree of causal attribution and its relation to the procrastination in a sample of students of the faculty of science and arts in Almahwah. To achieve this goal, the study followed the descriptive method in its correlative form. By using: causal attribution scale (legalization of the researcher), and the academic delay scale (preparation: Al-Sukran, 2015) and applied them to the sample of the study (315) students in literary and scientific disciplines and levels of study (3, 5, 7), By using the appropriate statistical methods, the study found that the most significant patterns of causal attribution were by their mean: (success experience: due to internal factors) with an average of 3.60, followed by the pattern of failure experiences due to unstable factors with an average of 3.56, Pattern (failure experiences: due to stable factors) with an arithmetic mean of (2.96). The pattern of (success experience: due to external factors) with an average of 2.56, also the results showed a moderate degree of academic delay, with a total score of 2.95 There is also a negative correlative relationship and a statistically significant function between academic delay, typical: success experience (due to internal factors), experience of failure (due to unstable factors), positive relationship and statistical function with typical: External factors), and failure experiences (due to stable factors). There were also differences in attribution patterns attributed to the specialization variable in favor of students of specialization in internal attribution, while there were no differences due to the variable of the academic level. Specialization and level of study.

## مقدمة:

للمؤسسات الجامعية دور مهم في تحقيق النمو الاقتصادي والعلمي والاجتماعي في مجتمعاتها، وتطلب ذلك منها أن توجه اهتماماتها بالجوانب النفسية والتربوية للطلاب الجامعي الذي يُعد محور العملية التعليمية.

ويُعد طلاب الجامعة ثروة بشرية يجب استثمارهم بالطريقة الصحيحة، بما يسمح من إطلاق طاقاتها، وتمكينها من حل المشكلات التي يواجهونها في سنوات دراستهم الجامعية، والتي تحد من تحقيق دور الجامعات للوصول إلى الريادة والإبداع، ومنها تأثير خبرات النجاح أو الرسوب على شخصيات الطلاب (سميث وأبو عمة، ٢٠١٣، ١٤).

وهذه الخبرات- سواء النجاح أو الفشل- تمثل جانباً من الجوانب المهمة لحياة الطالب الجامعي، فالطالب يسعى إلى النجاح وإنجاز أعماله، إلا أن هناك العديد من المظاهر السلوكية السلبية التي قد تظهر لدى الطلاب الجامعيين تحد من قدرتهم على التميز والنجاح منها ما يتعلق بقدرته على الضبط والتحكم بمعرفته لأسباب نجاحه أو فشله، ومعرفته للعوامل التي تحد من التفكير السلبي بالفشل، والتسويق وتأخير الأعمال وتأجيلها وخلق الأعذار للتخلص من المسؤولية التي تلحق به، وتعتمد تلك المظاهر السلبية على الطريقة التي يعزو بها الفرد نجاحه وفشله (الزق، ٢٠١١، ٥٣٠).

وقد أشار العوامل (٢٠١٠، ٥١) إلى وجود علاقة بين العزو أو التفسيرات التي يقدمها المتعلم لنجاحه وفشله وبين سلوكه وتحصيله، حيث تُعد نظرية العزو- التي قدمها واينر Weiner وغيره من الباحثين- واحدة من أبرز النظريات المعرفية في هذا المجال.

وتستند هذه النظريات بشكل عام إلى افتراض رئيس مفاده بأن الأفراد مدفوعون لفهم وتفسير العالم المحيط بهم وفق خبراتهم الذاتية (Eggen & Kauchak, 2004, 158)، كما ترى نظرية العزو أن الطريقة التي يعزو بها الفرد نجاحه أو فشله تؤثر في معتقداته ومشاعره وسلوكه وأدائه المستقبلي (Schunk, 2008, 201).

كما أن العزو السببي مرتبط بالنجاح والفشل وله دوراً مهم لفهم كيفية تأثير توقعات الطلاب في تحصيلهم الأكاديمي، وعليه فإن نظرية العزو تحاول أن تركز على كيفية تفسير الأفراد لنجاحهم أو فشلهم وتفسير واقعية الأفراد لأداء المهمات المختلفة كما تعمل على تفسير الأفراد لنجاحهم وفشلهم في هذه المهمات (حواشين، ٢٠٠٥، ١٧٤).

وما سبق يقود بشكل مباشر إلى ما يظهره الطلاب الجامعيون- بصورة مطردة- من عدم اكرتارث بقيمة الوقت المستترف من خلال ممارستهم لسلوكيات وأنشطة غير ضرورية في الحياة الجامعية، وهو ما أطلق عليه التلكؤ الأكاديمي؛ والذي يُنظر إليه على أنه واحد من أبرز المعوقات التي تعرقل الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب بالجامعات ( Gendron, 2011, ) (3).

ولقد ربطت الدراسات العلمية بين التلكؤ الأكاديمي، والعمليات المعرفية والوجدانية، والسلوكيات السلبية للتوافق النفسي لدى الطلاب؛ وبالتالي يسهم التلكؤ الأكاديمي في إفراز العديد من المخرجات السلبية؛ حيث بيّن "روزاريو وزملاؤه" (Rosário, et al., 2009, 119) أن الإحصائيات تؤكد على حقيقة أن التلكؤ الأكاديمي الذي يظهر عند أداء المهام المرتبطة بالحياة الدراسية يمثل ظاهرة شائعة تظهر لدى نسبة ٧٠% تقريباً من فئة الطلاب.

كما أكد "مون وإلينجورث" (Moon & Illingworth, 2005) أن ميل الطلاب إلى تأجيل المهام المطلوبة يؤثر سلباً ليس فقط في تحصيلهم الدراسي، ولكن- أيضاً- في تصوراتهم نحو جودة الحياة، ورأى "دويت وشوينبيرج" (Dewitte & Schouwenburg, 2002) أن أكثر تداعيات التلكؤ الأكاديمي تكراراً على الإطلاق هو ضعف الأداء الفردي للطلاب على نحو يتداخل مع أدائهم الوظيفي من المنظور التنظيمي البحت عند التعامل مع المواقف المختلفة.

وعلى ضوء ما سبق فإن الوقوف على أبعاد مقياس عزو النجاح والفشل الأكاديمي لدى الطلاب الجامعيين، يسهم في فهم بعض جوانب سلوكهم الأكاديمي فالطالب حينما ينزع إلى تكوين عزو داخلي من خلال نتائج سلوكه التحصيلي، فإنه يدرك إمكانية التحكم في العوامل المنسوبة إليه- كعامل الجهد مثلاً- ويعمل على تحسين أدائه المستقبلي، أما الطالب الذي ينزع إلى تكوين عزو خارجي فإنه يدرك عدم قدرته على التحكم في العوامل المنسوبة إلى الحظ أو طبيعة المهمة التعليمية لأنها لا تقع تحت ضبطه الشخصي، الأمر الذي يحول دون قيامه بمحاولات جديدة تهدف إلى تطوير جهوده وتحسن النتائج المستقبلية لسلوكه، مما قد يدفعه إلى التسويف والتلكؤ الأكاديمي.

ومن ثمّ فإن الدراسة الحالية تأتي كمحاولة للكشف عن طبيعة العلاقة بين كل من العزو السببي والتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بكلية العلوم والآداب بالمخواة.

## مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يُعدُّ مستوى الأداء الأكاديمي لطلاب الجامعة أحد المؤشّرات لمدى فعالية جودة أداء هذه المؤسسات في أيّ دولةٍ من دول العالم، ويُعتبر أحد المتطلّبات الهامّة للتّوظيف في سوق العمل لما له من دلالات على مستوى جودة الخريج، ومن ثمّ فإنّ دراسة العوامل التي تعيق تحقيق طلاب الجامعة لمستويات دراسية مناسبة تُعدّ مطلباً بحثياً؛ بغرض فهم هذه العوامل للتغلب عليها.

ومن خلال نتائج الدراسات المحلية التي تناولت المشكلات الأكاديمية لدى طلاب الجامعات السعودية- وذلك كما في دراسة كل من: (أبو حمادة، ٢٠٠٦؛ وسليمان وأبو زريق، ٢٠٠٧)- فقد تبين وجود انخفاض ملحوظ في مخرجات التعليم الجامعي، مما يكون من أسباب عدم تقدم العملية التعليمية ويعيق الارتقاء بالمستوى الأكاديمي للطلاب الجامعي ويعكس عليه آثاراً سيئة في شخصيته، ونجاحه في عمله وفي حياته المستقبلية، ويؤثر على ثقته بنفسه مما يبده الكثير من الثروات المادية والبشرية، كما تبين من نتائج دراسة الحربي (٢٠١٥) وجود فروق دالة إحصائياً في نسب انتشار أبعاد العزو السببي للنجاح والفشل لدى طلاب الجامعة، كما أكدت نتائج دراسة أخرس (٢٠١٥) أن طالبات الجامعة يعزّين خبرات النجاح إلى عوامل داخلية بينما يعزّين خبرات الفشل إلى عوامل غير مستقرة.

وعلى الرغم من قلة الدراسات المحلية التي تناولت العزو السببي بصفة عامة وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي، فقد تعددت نتائج الأبعاد السلبية لظاهرة التلكؤ الأكاديمي، في ارتباطه مع المتغيرات التربوية والنفسية حيث توصلت دراسة كلاً من (O'Brien, 2001; Knaus, 2007; Steel, 2002) إلى شيوع التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعات بنسب مرتفعة تراوحت بين (٢٥-٩٥)% من إجمالي الطلاب الجامعيين، ومن هنا؛ بدأ الباحثون التربويون مؤخراً في دراسة أسباب شيوع هذا السلوك غير التكيفي لدى فئة الطلاب الجامعيين، والذين عادة ما يتميزون بارتفاع مستويات إنجازهم الأكاديمي.

وهو الأمر الذي دفع الباحث لدراسة العزو السببي وعلاقته بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية العلوم والآداب بالمخوة، حيث يُعدّ التلكؤ في أداء المهام من الأمور الشائعة لدى الطلاب الجامعيين بصورة عامة وفق الدلائل البحثية السابقة، إلا أن تكراره في جميع مراحل الدراسة بصورة مستمرة يُعدّ مشكلة من المشكلات التعليمية المهمة لما لها من تأثيرات سلبية على حياة الطالب، وتأسيساً على ما سبق تتلخص مشكلة الدراسة في التعرف على العلاقة بين العزو السببي والتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية العلوم والآداب بالمخوة.

وعليه فإن الدراسة الحالية سعت نحو الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١- ما أبرز أنماط العزو السببي لدى طلاب كلية العلوم والآداب بالمخوة؟
- ٢- ما درجة التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية العلوم والآداب بالمخوة؟
- ٣- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(\alpha \leq 0.05)$  بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس العزو السببي، ومتوسط استجاباتهم على مقياس التلكؤ الأكاديمي؟
- ٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \leq 0.05)$  في أنماط العزو السببي لدى طلاب كلية العلوم والآداب بالمخوة تُعزى لمتغيري (التخصص، المستوى الدراسي)؟
- ٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \leq 0.05)$  في درجة التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية العلوم والآداب بالمخوة تُعزى لمتغيري (التخصص، المستوى الدراسي)؟

#### أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين العزو السببي والتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية العلوم والآداب بالمخوة، مع تحديد نمط العزو السببي لديهم ودرجة التلكؤ الأكاديمي، وكذلك الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في أنماط العزو السببي والتلكؤ الأكاديمي التي تُعزى لمتغيري (التخصص، المستوى الدراسي) لدى عينة الدراسة.

#### أهمية الدراسة:

#### أولاً: الأهمية النظرية.

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها النظرية من خلال سعيها نحو توفير مزيد من الفهم حول دور أساليب العزو السببي كعوامل معرفية تنشط وتدعم المظاهر الإيجابية من التلكؤ الأكاديمي، حيث حظي مفهوم التلكؤ الأكاديمي باهتمام العديد من الباحثين التربويين، إلا أنها لم تتل حظها من الدراسات النفسية العربية بشكل عام والدراسات النفسية على طلاب الجامعات السعودية بشكل خاص، حيث تبين للباحث عدم وجود دراسات عربية تناولت المتغيرين، مما قد يساهم بالمعرفة التراكمية لأدبيات الموضوع ويفتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات في هذا الشأن.

#### ثانياً: الأهمية التطبيقية.

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها التطبيقية من خلال إفادة الاخصائيين والمرشدين بمراكز الإرشاد النفسي والطلابي في عمادة شؤون الطلاب بجامعة الباحة من نتائج الدراسة بحيث يتم مراعاة النتائج التي تسفر عنها الدراسة فيما يتعلق بأنماط عزو النجاح والفشل الدراسي والتلكؤ الأكاديمي، ومن ثم عمل برامج إرشادية علاجية حسب ما تشخصه النتائج، كما قد يستفيد الطلاب من نتائج الدراسة من خلال تشكيل بصيرة واعية لديهم حول أنماطهم في العزو السببي، وتوظيفها في انجاز مهامهم على النحو الأمثل، مع تجنب التلكؤ الأكاديمي.

### حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية بمجموعة المحددات التالية:

- ١- الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة الحالية على تناول متغيري العزو السببي والتلكؤ الأكاديمي.
- ٢- الحد البشري: طلاب كلية العلوم والآداب بالمخواة الذين يدرسون بالمستويات المختلفة بالفصل الأول للعام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ.
- ٣- الحد المكاني: تم تطبيق أداتي الدراسة بكلية العلوم والآداب بمحافظة المخواة؛ والتابعة لجامعة الباحة.
- ٤- الحد الزماني: تم تنفيذ إجراءات الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ.

### الأدب النظري لمتغيرات الدراسة:

تناولت الدراسة الحالية متغيرين رئيسيين، يمكن التأسيس لهما على النحو التالي:

### العزو السببي:

العزو لغوياً كما جاء في مختار الصحاح من عزاء-عزواً-عزواً، ويقال عزاه إلى أبيه أي نسبه إليه، فالعوز أن تنسب الشيء إلى نسبه (الرازي، ٢٠٠٥، ٢٧).

أما اصطلاحاً، فيُشير مفهوم العزو Attribution إلى التفسير السببي المُدرك للنجاح أو الفشل في كافة جوانب الحياة (العتوم وعلاونة وجراح وأبو غزال، ٢٠٠٨، ١٩٣)، وهو أيضاً عملية معرفية عن طريقها يفسر المتعلم الأسباب التي تقع وراء تحصيله، سواء كانت



أسباب داخلية يكون هو مصدرها ويُمكن التحكم فيها وغير مستقرة مثل الجهد أو لا يُمكن التحكم فيها ومستقرة مثل القدرة أو أسباب خارجية لا يكون المتعلم مصدرها وغير مستقرة مثل الحظ أو مستقرة مثل صعوبة المهمة (توفيق ودرويش، ٢٠٠٠، ٢٦٢).

ومما سبق يتبين أن العزو السببي هو عبارة عن تفسير أو عزو النجاح أو الفشل الذي يواجهه الفرد في أي موقف من مواقف الحياة المختلفة إلى أسباب مختلفة، ويخلص الباحث إلى أن العزو السببي يتضمن عزو خبرات النجاح إلى عوامل داخلية أو خارجية، بينما تعزى خبرات الفشل إلى عوامل مستقرة (غير قابلة للتغيير) أو غير مستقرة (قابلة للتغيير).

ومن أبرز النظريات التي فسرت هذا المفهوم نظرية العزو السببي لهايدر Heider والتي تقوم على افتراض أساسي يؤكد أن الأفراد لا يقومون ببساطة بتسجيل ما يدور حولهم من ملاحظات، بل هم بحاجة إلى عزوها بقدر الاستطاعة إلى متغيرات معينة في بيئتهم، أي أنهم دائماً يُحاولون ربط السلوك بالظروف والعوامل التي أدت إليه، أما نظرية العزو لويذر Wiener فتعتمد على تصنيف العوامل التي يقوم الطالب على عزو نجاحه أو فشله إليها على ثلاثة أبعاد وفق ثلاث مجموعات هي (المطيري، ٢٠١٧: ٢٢؛ وحمودة، ٢٠١٦: ٣٢).

أ- مركز الضبط Locus of Control / موقع السبب Locus of Causality (داخلي/خارجي):

ب- الاستقرار Stability (مستقر/غير مستقر).

ج- قابلية الضبط أو التحكم Controllability.

ولا شك أن العزو السببي يُؤثر في سلوكيات الطلاب في نواحي متعددة من الجوانب النفسية والمدرسية، وفي هذا الشأن يذكر غباري وآخرون (٢٠١٢، ١٩٢) أن العزو السببي مؤثراً على أداء الفرد وعلى نواتج سلوكه في حياته العامة وتصرفاته الخاصة، بينما يكون له تأثير إيجابي وسلبي بحسب توقع الفرد فيما يعزو نجاحه وفشله، فربما يُصاب بالإحباط ويمنعه ذلك من مسيرة تعلمه في المستقبل وهذا الجانب السلبي، وفي حالة النجاح يكون لدى المتعلم أمل في المستقبل لإحراز نجاحات أخرى، ووفقاً لما أورده العتوم وآخرون، ٢٠٠٨ فإن أبرز هذه التأثيرات تتحدد في التالي: رد الفعل الوجداني اتجاه النجاح والفشل، وتوقعات النجاح أو الفشل في المستقبل، وطبيعة سلوك طلب المساعدة، والأداء الصفي، وخيارات المستقبل، ومفهوم الذات، والالتقان أم العجز المكتسب.

ومن الدراسات التي تناولت العزو السببي في علاقته بعدد من المتغير، دراسة أماني المطيري (٢٠١٧) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين العزو السببي للنجاح والفشل وبعض جوانب بيئة التعلم المدركة، وتوصلت النتائج إلى أن أكثر أنماط العزو السببي انتشاراً بين طالبات الجامعة هو نمط العزو المستقر في حالة الفشل بنسبة (٦٥.٧٧%).

فيما هدفت دراسة الموسى (٢٠١٦) إلى الكشف عن مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بكل من التفكير الناقد والانبساط- الانطواء، وأسلوب العزو السببي لدي طلاب جامعة القصيم، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد، إضافة إلى أنه لا توجد علاقة دالة إحصائية بين مهارات ما وراء المعرفة والانبساط- الانطواء، كما لا توجد علاقة دالة إحصائية بين مهارات ما وراء المعرفة والعزو السببي.

كما أجرت نائلة أخرس (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التعرف على أنماط العزو السببي المرتبطة بالاكنتاب لدى عينة من طالبات جامعة الجوف، وقد أظهرت نتائج التطبيق أن أفراد الدراسة عزو النجاح إلى عوامل داخلية بينما عزو خبرات الفشل إلى عوامل غير مستقرة، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط ايجابي دال بين نمط عزو الأحداث السلبية للداخل وسمات الاكنتاب بينما ارتباط ايجابي دال بين نمط عزو الاحداث السلبية لعوامل مستقرة وسمات الاكنتاب كما تبين أن العزو السببي فسّر (٣٢%) من الاكنتاب.

### التركؤ الأكاديمي:

يعرفه محمد (٢٠١٣، ٤٩٠) التركؤ بأنه "عملية إرجاء أو تأجيل لمهمة بدون مُبرر وهذه المهمة ضرورية للفرد ويقوم بذلك برغم إحساسه بعدم الارتياح من عدم البدء أو الانتهاء منها وأنها تتضمن تفاعل معقد للسلوك والمعرفة والوجدان".

كما عرفه كافسولو وكاراتس (Cavusoglu & Karatas, 2015, 747) بالعملية المعرفية والسلوكية المتضمنة بتأخير اتخاذ القرارات المرتبطة بالدراسة وتأجيل الأعمال والمهام والواجبات الأكاديمية، وسلوك التركؤ الأكاديمي هو عملية تتفاعل فيها الجوانب المعرفية والوجدانية وتتبلور نتائجها في ميل الطالب لتترك المهام الأكاديمية جانباً أو تجنب إكمالها، أو تأجيلها لوقت آخر غير الوقت المفترض أداؤها فيه وبدون أسباب قهرية (سكران، ٢٠١٠، ٤).

وهناك العديد من النظريات التي حاولت تفسير سلوك التركؤ الأكاديمي ودوافعه، ومسبباته، ونتائج، ومنها نظرية التحليل النفسي؛ والتي ترى أنه نوع من أنواع الاضطراب السلوكي الانفعالي، لكن هناك فريق من الباحثين يغلب الجانب الانفعالي emotional، فعندما يبدأ الفرد أداء مهام معينة تظهر عليه علامات التوتر والقلق، فيلجأ إلى اتباع أساليب وقائية

والاستعاضة بأنشطة آمنة وأقل مقاومة، عندئذ يكون التسوية مظهرأ من مظاهر التجنب لأداء تلك المهام حيث يشعر الفرد بالارتياح للتخلص من القلق، وهكذا يكون التلكؤ رد فعل انفعالي للمهام الصعبة (Kyung, 2002, 474).

أما النظرية المعرفية فترى أن عامل التوازن هو العامل الخاص المحدد للسلوك وأن التعزيز الحقيقي هو ذلك الذي ينبع من أفكار الفرد عن ذاته (الزغول، ٢٠١٠، ٢٥٦)، كما أن التطور المعرفي يفترض أن التوازن يعني استمرارية الضبط الذاتي كما أنه عملية مستمرة لتنظيم السلوك (قطامي، ٢٠٠٥، ٢٦١).

وتتعدد الأسباب التي قد تؤدي إلى التلكؤ الأكاديمي، ولذا وجهت العديد من الدراسات جهودها نحو بيان هذه الأسباب؛ بغرض الوصول إلى فهم أوضح لهذه الظاهرة المنتشرة بين الطلاب، فقد ذكر صالح وصالح (٢٠١٣، ٤٨٩) أن الأسباب المؤدية للإجراء الأكاديمي تتحدد في النقاط التالية: تأثير الأنشطة الاجتماعية والترفيهية، والخوف من الفشل، والمويل للكمالية، وصعوبة المهمة، والكسل، والإدارة السلبية للذات، والتقليد المحاكاة لنموذج، والتردد، وكذلك الاتجاهات السلبية نحو الدراسة.

كما يُشير عمر (٢٠٠٨، ٢٥٥) إلى بعض خصائص الطلاب المرجئين، ومنها: عدم تنظيم الذات، وضعف القدرة على إدارة الوقت بكفاءة، والبطء المستمر في متابعة الدروس حتى تتراكم عليهم فيتدنى مستوى إنجازهم الأكاديمي، بالإضافة إلى ضعف الثقة بالنفس، وإهدار الوقت بسبب التردد وعدم الجدية والحزم، والشعور بالنقص، مما يدفعهم إلى تجنب أي من مخاطر النجاح، فيشغلون أنفسهم ببعض الأمور غير المهمة أكثر من المهام المطلوبة.

ولذا تشير بعض الدراسات كما في أبو راسين (٢٠١٥، ٧٧) أن للتللكؤ الأكاديمي آثاراً سلبية في حياة الطلاب، وقد عدد الحجاج (٢٠١٤، ١٧) بعضاً منها مثل: تدني مستوى التحصيل، وعدم القدرة على التنظيم والتخطيط، وعدم استخدام استراتيجيات وأساليب التعلم بشكل صحيح، والغياب المتكرر عن المحاضرات، وعدم الثقة بالنفس وتدني مفهوم الذات.

ومن الدراسات التي تناولت التلكؤ الأكاديمي في علاقته بعدد من المتغيرات، دراسة الجعافرة (٢٠١٦) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الضغوط النفسية وعلاقتها بالتللكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى متوسط من الضغوط النفسية والتلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة، وأن هناك علاقة إيجابية بين الضغوط النفسية والتلكؤ الأكاديمي، وأن التلكؤ الأكاديمي يختلف تبعاً للجنس لصالح الذكور في المجال السلوكي والانفعالي والدرجة الكلية، ولصالح الإناث في المجال المعرفي، وفيما يتعلق

بالتخصص فقد ظهر التكو في التخصصات الإنسانية في المجال السلوكي والمعرفي والدرجة الكلية، ولصالح الطلبة في التخصصات العلمية في المجال الانفعالي، وفيما يتعلق بالسنوات الدراسية فقد ظهرت لصالح الطلبة في السنة الثالثة.

كما أجرى التح (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة "التسويق الأكاديمي باستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى عينة من الطلبة الجامعيين، وأسفرت النتائج على أن نسبة الطلبة الذين لديهم تسويق أكاديمي منخفض (٣٣.٦%) ومرتفع (٦٦.٤%) وتبين وجود فروق بالتسويق الأكاديمي تُعزى للجنس لصالح الذكور والكلية لصالح الإنسانية، كما تبين وجود علاقة ارتباطية سلبية قوية بين التسويق الأكاديمي واستراتيجيات ما وراء المعرفة بينما لم يوجد فروق في درجات التكو الأكاديمي تُعزى للتفاعل بين العمر والجنس والكلية.

وبحثت دراسة بالكيس (٢٠١٣) (Balkis) العلاقة بين التكو الأكاديمي وكل من الرضا عن الدراسة والتحصيل الأكاديمي، وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سالبة بين التكو الأكاديمي وكل من الرضا عن الدراسة والتحصيل الأكاديمي فكلما زاد التكو الأكاديمي قل الرضا عن الدراسة والتحصيل الأكاديمي قل وبالعكس كلما قل التكو الأكاديمي زاد كل من الرضا عن الدراسة والتحصيل الأكاديمي.

### منهج الدراسة وإجراءاتها:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي بصورته الارتباطية؛ حيث يُعد المنهج الأكثر مناسبة لطبيعة الدراسة الحالية الهادفة إلى تحديد علاقة العزو السببي بالتكو الأكاديمي.

### مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلاب كلية العلوم والآداب بالمخواة (ذكور) ممن يدرسون بالتخصصات العلمية والأدبية في المستويات الدراسية ( الثالث ، الخامس ، السابع ) ، والبالغ عددهم (٨٠٥) طالباً ، وفقاً لإحصائية الكلية للعام الدراسي (١٤٣٨ - ١٤٣٩هـ)، فيما تم اختيار عينة الدراسة من مجتمعها بطريقة عشوائية طبقية من الطلاب الذين يدرسون بأقسام الكلية العلمية والأدبية، وذلك في المستويات: الثالث والخامس والسابع، وهي المستويات المتوفرة بالكلية في الفصل الدراسي الأول ، بحيث تكونت العينة في صورتها النهائية من (٣١٥) طالباً.

### أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على استخدام مقياسين، وهما كالتالي:

## أولاً: مقياس العزو السببي:

أعد هذا المقياس في صورته الأصلية ليفكورت (Lefcort, 2007)، وهو صورة مختصرة من المقياس الذي أعده ليفكورت مع كل من باير وور وكوكس (Lefcort, Paeyer, Ware & Cox, 1989)، وقد قام الباحث الحالي بتطويره عبر ترجمته ثم تقنينه في الدراسة الحالية على البيئة السعودية، ويتكون المقياس في الصورة الأخيرة- محل التقنين عبر الدراسة الحالية- من (٢٤) فقرة موزعة على (٤) أبعاد، وهي: خبرات النجاح (بسبب العوامل الداخلية)، وخبرات النجاح (بسبب العوامل الخارجية)، وخبرات الفشل (بسبب عوامل غير مستقرة)، وخبرات الفشل (بسبب عوامل مستقرة)، على أن يُطلب من المفحوص أن يقرأ كل بند، وأن يحدد استجابته على مقياس متدرج من (٥) نقاط، وهي: (أقل ذلك: كثيراً جداً- كثيراً- أحياناً- قليلاً- قليلاً جداً) بميزان تقديري (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، ولقد وضعت الفقرات في الاتجاه الإيجابي؛ الذي يكشف في درجته المرتفعة عن توفر البعد، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس من (٢٤ - ١٢٠).

وللتحقق من صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية، قام الباحث بما يلي:

### (١) الصدق: قام الباحث بحساب صدق المقياس باستخدام طريقتين وهما:

أ- **صدق المحكمين:** حيث تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الإرشاد النفسي والقياس والتقويم وعلم النفس التربوي بلغ عددهم (٩) محكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية (الباحثة، والمملك خالد، وبيشة، والطائف، والجامعة الإسلامية)، وقد جاءت آراء المحكمين دالة على اتفاقهم على جميع فقرات المقياس بنسب تتراوح ما بين ٨٨.٨٩% إلى ١٠٠%، مع تعديل صياغة (٨) فقرات، وهو ما قام الباحث بتنفيذه، وبالتالي توفر للمقياس الحالي مؤشر الصدق الظاهري.

ب- **صدق البناء الداخلي:** حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) طالباً، ثم استخدام بيانات التطبيق في حساب حسب الخطوات التالية:

١/ب- حساب معاملات الارتباط المتبادلة بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية له، فتراوحت المعاملات ما بين (٠.٣٢) إلى (٠.٧٥).

٢/ب- حساب معاملات الارتباط المتبادلة بين كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، فتراوحت المعاملات ما بين (٠.٤٤) إلى (٠.٩٣).

٣/ب- حساب مصفوفة معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس وبعضها البعض، ثم بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس ككل، وقد جاءت جميع المعاملات دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) حيث تراوحت المعاملات ما بين (٠.٣٨) إلى (٠.٩٠).

(٢) الثبات: تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ - ألفا، حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (٠.٧٣) إلى (٠.٩٠)، ما يشير إلى توافر معايير الثبات للمقياس، ويدفع نحو الثقة في استخدامه عبر الدراسة الحالية.

### ثانياً: مقياس التكؤ الأكاديمي.

أعد المقياس وبقنه في البيئة السعودية على طلاب الجامعة السكران (٢٠١٥)، ويتكون المقياس من (٢٥) فقرة تقيس في مجملها الدرجة الكلية للتكؤ الأكاديمي، وقد صمم المقياس على طريقة ليكرت Likert ليتم الاختيار من بين خمسة بدائل للاستجابة هي: (أوافق بشدة، أوافق، على الحياد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، كما أن هذه الفقرات مصاغة بصورة تبين السلوكيات المعبرة عن الإجراء، وبالتالي فإن الدرجة الكلية المرتفعة تكشف عن ارتفاع مستوى الإجراء الأكاديمي، بينما تشير الدرجة المنخفضة للعكس.

التحقق من صدق المقياس وثباته: وذلك من خلال الخطوات الإجرائية التالية:

(١) الصدق: تم التحقق من صدق المقياس من خلال إجراءين وهما:

أ- الصدق الظاهري: حيث تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الإرشاد النفسي والقياس والتقويم وعلم النفس التربوي بلغ عددهم (٩) محكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية (الباحة، والمملك خالد، وبيشة، والطائف، والجامعة الإسلامية)، وقد جاءت آراء المحكمين دالة على اتفاقهم على جميع فقرات المقياس بنسب تتراوح ما بين ٨٨.٨٩% إلى ١٠٠%، مع تعديل صياغة (١١) فقرة، وهو ما قام الباحث بتنفيذه، وبالتالي توفر للمقياس الحالي مؤشر الصدق الظاهري في دلالاته على قياس ما وُضع لأجله.

ب- الصدق البنائي: والذي يعتمد على حساب معامل الارتباط البسيط لبيرسون Person's Simple Correlation Coefficient لاستجابات العينة الاستطلاعية على كل فقرة من فقرات المقياس في علاقتها بالدرجة الكلية للمقياس مخصوصاً منه درجة هذه الفقرة، فتراوحت المعاملات ما بين (٠.٣٢) إلى (٠.٨٧).

(٢)الثبات: تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ - ألفا، حيث بلغت قيمة معامل ألفا للثبات (٠.٩٤)، ما يشير إلى توافر معايير الثبات للمقياس، ويدفع نحو الثقة في استخدامه عبر الدراسة الحالية.

ولهدف الحكم على استجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد المقياسين، تم حساب الوزن النسبي لبدائل الاستجابة على فقراتهما على النحو الآتي:

- طول الفئة = المدى / عدد الفئات.
- المدى = الفرق بين أكبر وأصغر بديل (درجة بديل الاستجابة) / عدد بدائل الاستجابة.
- المدى =  $5 / (1-0) = 0.80$ .

وبالتالي يكون مقياس الحكم على درجة التوفر على النحو الآتي:

- المتوسط الحسابي من (١.٠٠) إلى أقل من (١.٨) تكون الاستجابة بدرجة قليلة جداً
- المتوسط الحسابي من (١.٨) إلى أقل من (٢.٦) تكون الاستجابة بدرجة قليلة
- المتوسط الحسابي من (٢.٦) إلى أقل من (٣.٤) تكون الاستجابة بدرجة متوسطة
- المتوسط الحسابي من (٣.٤) إلى أقل من (٤.٢) تكون الاستجابة بدرجة كبيرة
- المتوسط الحسابي من (٤.٢) إلى (٥.٠٠) تكون الاستجابة بدرجة كبيرة جداً

**نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:**

**نتيجة السؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها:**

والذي نصه: "ما أبرز أنماط العزو السببي لدى طلاب كلية العلوم والآداب بالمخواة؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الموزونة والانحرافات المعيارية لكل من أبعاد مقياس العزو السببي - بدون درجة كلية لاختلاف الأنماط ما بين داخلية وخارجية - طبقاً لاستجابات عينة الدراسة من طلاب كلية العلوم والآداب بالمخواة (ن = ٣١٥)، ثم تقدير المتوسط حسب معيار الحكم على متوسط الاستجابة على المقياس؛ والذي سبقت الإشارة إليه في إجراءات الدراسة، والجدول (١١) يبين نتائج هذا الإجراء.

جدول (١١) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة (ن = ٣١٥) على أبعاد مقياس العزو السببي مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية

| رقم البعد في المقياس | البعد                                | المتوسط الموزون (أ) | الانحراف المعياري (ع) | درجة التوفر | الرتبة |
|----------------------|--------------------------------------|---------------------|-----------------------|-------------|--------|
| ١                    | خبرات النجاح (بسبب العوامل الداخلية) | 3.60                | 1.22                  | كبيرة       | ١      |
| ٣                    | خبرات الفشل (بسبب عوامل غير مستقرة)  | 3.56                | 0.90                  | كبيرة       | ٢      |
| ٤                    | خبرات الفشل (بسبب عوامل مستقرة)      | 2.96                | 1.05                  | متوسطة      | ٣      |
| ٢                    | خبرات النجاح (بسبب العوامل الخارجية) | 2.56                | 0.92                  | قليلة       | ٤      |

يتبين من الجدول (١١) أن متوسط استجابات عينة الدراسة من طلاب كلية العلوم والآداب بالمخوة على أنماط العزو السببي جاءت على النحو التالي: جاء نمط العزو الداخلي (خبرات النجاح: بسبب العوامل الداخلية) في الرتبة الأولى من حيث توافره لدى عينة الدراسة، حيث جاءت درجته (كبيرة) بمتوسط حسابي قدره (٣.٦٠) وانحراف معياري (١.٢٢)، بينما جاء نمط العزو الداخلي (خبرات الفشل: بسبب عوامل غير مستقرة) في الرتبة الثانية من حيث توافره لدى عينة الدراسة، حيث جاءت درجته (كبيرة) بمتوسط حسابي قدره (٣.٥٦) وانحراف معياري (٠.٩٠)، كما جاء نمط العزو الخارجي (خبرات الفشل: بسبب عوامل مستقرة) في الرتبة الثالثة من حيث توافره لدى عينة الدراسة، حيث جاءت درجته (متوسطة) بمتوسط حسابي قدره (٢.٩٦) وانحراف معياري (١.٠٥)، في حين جاء نمط العزو الخارجي (خبرات النجاح: بسبب العوامل الخارجية) في الرتبة الرابعة والأخيرة من حيث توافره لدى عينة الدراسة، حيث جاءت درجته (قليلة) بمتوسط حسابي قدره (٢.٥٦) وانحراف معياري (٠.٩٢).

وتتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسة العديلي (٢٠١٦) والتي بينت أن نمط العزو الداخلي لخبرات النجاح هو أبرز أنماط العزو السببي لدى طلاب جامعة اليرموك بالأردن، وبالمثل تتفق مع نتائج دراسة العديلي والزعول (٢٠١٥) والتي بينت أن أنماط العزو السببي: العزو الداخلي والعزو إلى عوامل غير مستقرة جاءت بدرجة مرتفعة لدى طلاب جامعة اليرموك بالأردن، بينما تختلف النتيجة الحالية عن نتائج دراسة أماني المطيري (٢٠١٧) والتي بينت أن نمط العزو المستقر في حالة الفشل جاء متقدماً على غيره من أنماط العزو السببي لدى طالبات الجامعة طالبات جامعة القصيم.

ويعزو الباحث تقدم رتبة العزو الداخلي سواء لخبرات النجاح أو الفشل إلى إدراكات طلاب الجامعة بكلية العلوم والآداب بالمخوة المتعلقة بقدراتهم والظروف البيئية في الجامعة، وهذان التوجهان (العزو الداخلي: لخبرات النجاح للعوامل الداخلية، ولخبرات الفشل إلى عوامل غير مستقرة) يشيران إلى أن اعتماد الطلاب في العزو يرتكز إلى الجهود المبذولة، فالعزو



الداخلي يرتبط بإيمان الشخص بجهد على تحصيل الأشياء ووضعها في إطار المسؤولية، فلا يركن إلى الحظ في تفسير النتائج وكذلك فإنّ العزو إلى عوامل غير مستقرة يعكس عزو الفرد إلى عدم قيامه بالجهد المطلوب لتحقيق النجاح.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء العوامل المتعلقة بطبيعة الطلاب الذين يدرسون في الجامعة، إذ أنّ نظام القبول أساسه تنافسي- مع الأخذ بعين الاعتبار أنه يوجد حالات استثنائية وأخرى مرتبطة بالبرامج الموازية كالانتساب أو التجسير، وهو الذي يخضع له الطلبة بناء على تحصيلهم العلمي في مرحلة الثانوية- ففي الغالب يرحّج الطلاب سبب تحصيلهم العلمي وارتباطه بما يبذلونه من جهد في الدراسة بهدف تحقيق الرضا عن التحصيل المنشود، وبالإضافة إلى ذلك فإنّ الجامعة تتبع نظاماً أكاديمياً يشجع الطلبة على رفع مستواهم التحصيلي، أي أن طلاب الجامعة من عينة الدراسة الحالية يحاولون إعطاء أنفسهم فرصة لإثبات ذاتهم من خلال بذل المزيد من الجهد للحصول على معدلات أفضل.

وما ذهب إليه الباحث يتفق مع أدبيات الدراسة- كما في: الموسى، ٢٠١٦؛ وحمودة، ٢٠١٦- التي تبين أن محاولات الشخص الرامية إلى فهم الوقائع والمبادئ والقوانين التي تعمل وفقها البيئة تتطلق من واقع رغبته في تأسيس نفسه في عالم مستقر يمكن له فيه أن يتوقع المستقبل ويسيطر عليه، وهكذا فإن ما نرغب في أن نتعلمه عن البيئة يتمثل بالظروف المستقرة والدائمة التي تؤثر بصعوبة المهمة، ومع ذلك فإن التنبؤات القائمة على فهم هذه الظروف تبدو مغلوبة أحيانا بسبب التأثيرات غير المتوقعة، وفي الواقع إننا لا نعرف أين نوجه لومنا أو ثنائنا بالنسبة لهذه التأثيرات وهل يجب أن نلوم الشخص أم البيئة أم يجب أن ننثي عليهما؟ إن الأحداث المدهشة أو غير المتوقعة ربما تعزى إلى الصدفة أو الفرصة أو الحظ أو القدر أو التزامن (Starr & Davila, 2012)

### نتيجة السؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

والذي نص على: "ما هي درجة التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية العلوم والآداب المخواة؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الموزونة والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية على مقياس التلكؤ الأكاديمي طبقاً لاستجابات عينة الدراسة من طلاب كلية العلوم والآداب بالمخواة (ن= ٣١٥)، والجدول (١٢) يبين نتائج هذا الإجراء.

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على

مقياس التلكؤ الأكاديمي مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية

| رقم الفقرة في المقياس | الفرقة | المتوسط الموزون (م) | الانحراف المعياري (ع) | درجة التوفر | الرتبة |
|-----------------------|--------|---------------------|-----------------------|-------------|--------|
|-----------------------|--------|---------------------|-----------------------|-------------|--------|

| رقم الفقرة في المقياس | الفرقة   | المتوسط الموزون (م) | الانحراف المعياري (ع) | درجة التوفر | الرتبة |
|-----------------------|--|---------------------|-----------------------|-------------|--------|
| ٨                     | أركز على دراستي الجامعية بدلاً من الانحرافات الأخرى.   | 3.48                | 1.04                  | كبيرة       | ١      |
| ١                     | أخصص الوقت لمراجعة وتدقيق عملي.  | 3.26                | 0.79                  | متوسطة      | ٢      |
| ١١                    | الاختبارات تعني بالنسبة لي مجرد مذاكرة ليلية الاختبار فقط.                                       | 3.24                | 1.29                  | متوسطة      | ٣      |
| ٧                     | أشعر بحيرة عند وجود أشياء ممتعة في وقت من المفترض أن أكون على أنجاز مهام دراسية.                 | 3.23                | 1.12                  | متوسطة      | ٤      |
| ١٧                    | عندما أكلف بواجبات، عادةً ما أضعها بعيداً وأنساها حتى يقترب موعد استحقاقها.                      | 3.23                | 1.15                  | متوسطة      | ٥      |
| ٢٠                    | في عطلة نهاية الأسبوع، أضع خطأً للقيام بالواجبات المنزلية والمشاريع، ولكن الأصدقاء يشغلوني عنها. | 3.17                | 0.84                  | متوسطة      | ٦      |
| ٥                     | تشتتني أمور أخرى عندما أبدأ العمل في الواجبات.   | 3.11                | 0.90                  | متوسطة      | ٧      |
| ٢٤                    | إذا كنت لا أفهم شيئاً، فأنا انتظر حتى ليلية قبل الاختبار لمعرفة ذلك.                             | 3.10                | 1.18                  | متوسطة      | ٨      |
| ١٥                    | فقط أذاكر ليلية واحدة قبل الامتحانات.  | 3.10                | 1.16                  | متوسطة      | ٩      |
| ٢٣                    | كثيراً ما أجد نفسي مضيقاً للمواعيد الهامة  | 3.07                | 0.91                  | متوسطة      | ١٠     |
| ١٨                    | الأصدقاء عادة ما يلهوني عن الواجبات.   | 3.05                | 1.33                  | متوسطة      | ١١     |
| ١٠                    | انتهاي أثناء أداء الواجبات قصير جداً.  | 3.05                | 1.07                  | متوسطة      | ١٢     |
| ١٦                    | إذا لدي واجب مستحق في منتصف الليل سأنهيه قبل الساعة ١٢ ليلاً.                                    | 2.98                | 0.99                  | متوسطة      | ١٣     |
| ٢١                    | أميل إلى تأجيل الأمور إلى اليوم التالي.  | 2.97                | 1.17                  | متوسطة      | ١٤     |
| ٢                     | أترك المشاريع حتى اللحظة الأخيرة.  | 2.93                | 0.89                  | متوسطة      | ١٥     |
| ١٩                    | أفضل التحدث مع الأصدقاء أو العائلة عن أداء الواجبات.   | 2.90                | 1.31                  | متوسطة      | ١٦     |
| ٩                     | لا أستطيع التركيز على دراستي الجامعية أو أية مشاريع لأكثر من ساعة حتى أحصل على مشتتات.           | 2.89                | 1.31                  | متوسطة      | ١٧     |
| ٢٢                    | لا أستغل الكثير من الوقت في دراسة المقررات المدرسية حتى نهاية الفصل الدراسي.                     | 2.82                | 0.98                  | متوسطة      | ١٨     |
| ٤                     | أعلم أنني يجب على أن أنهي أعمالي الدراسية، ولكن لا أفعل ذلك.                                     | 2.77                | 1.08                  | متوسطة      | ١٩     |

| رقم الفقرة في المقياس | الفرقة  | المتوسط الموزون (م) | الانحراف المعياري (ع) | درجة التوفر | الرتبة |
|-----------------------|---|---------------------|-----------------------|-------------|--------|
| ٦                     | أضيق الكثير من الوقت على أمور غير مهمة.   | 2.71                | 0.94                  | متوسطة      | ٢٠     |
| ١٢                    | أستعد لمعظم الاختبارات قبلها بوقت كاف.  | 2.63                | 1.09                  | متوسطة      | ٢١     |
| ٢٥                    | قرأت في الكتاب المقرر واطلعت على الملاحظات قبل أن أتى إلى الصف والاستماع إلى المحاضرة.    | 2.60                | 1.28                  | متوسطة      | ٢٢     |
| ٣                     | لقد وجدت نفسي منتظراً حتى قبل يوم واحد على بدء مشروع كبير.                                | 2.55                | 0.95                  | قليلة       | ٢٣     |
| ١٣                    | القراءة المتسارعة واللحظة الأخيرة للدراسة، هي أفضل وسيلة للاستعداد لاختبار مهم.           | 2.45                | 1.09                  | قليلة       | ٢٤     |
| ١٤                    | أخصص وقتاً للعمل المدرسي أولاً بأول ولذلك لا أكون متعباً في المذاكرة نهاية الفصل الدراسي. | 2.45                | 0.95                  | قليلة       | ٢٥     |
| الدرجة الكلية للمقياس |   | 2.95                | 1.07                  | متوسطة      |        |

تبين النتائج في الجدول (١٢) أن مستوى الاستجابة لتقدير أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمي جاء بمتوسط (٢.٩٥) وانحراف معياري (١.٠٧)، ومن ثم تشير هذه النتيجة إلى أن مستوى انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية العلوم والآداب بالمخوة جاء بدرجة (متوسطة).

وتتفق النتيجة الحالية في دلالتها على وجود درجة متوسطة لتوفر التلكؤ الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية العلوم والآداب بالمخوة مع نتائج دراسة الجعافرة (٢٠١٦) والتي بينت وجود درجة متوسطة من التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب جامعة مؤتة، كذلك تتفق مع نتائج دراسة الحجاج (٢٠١٤) والتي كشفت عن توفر التلكؤ الأكاديمي بدرجة متوسطة بنسبة ٧٦% لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة الهاشمية بالأردن، بينما تختلف عن نتائج دراسة التوح (٢٠١٦) والتي بينت وجود درجة منخفضة لانتشار التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

ويعزو الباحث ما كشفت عنه النتيجة الحالية من وجود درجة متوسطة للتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الكلية العلوم والآداب بالمخوة إلى بعض السلوكيات التي يقوم بها الطلاب الجامعيون بسبب انعدام الطاقة، والشعور بالتعب السريع وعدم الرغبة في إتمام

الواجبات، كما يرى الباحث أن وجود الدرجة المتوسطة للتلکؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة عينة الدراسة الحالية قد يرجع إلى عدة أسباب منها أن الدراسة بالجامعة تعطي للطالب الحرية في الحضور والمتابعة، وليس مثل ما يحدث في المدارس من الالتزام بالحضور ومتابعة الواجبات أولاً بأول، بالإضافة إلى أن طلاب الجامعة قد ينشغلون بأمور ونشاطات أخرى ويعطوها أولوية وأهمية عن الاستذكار، أو ربما وجود متغيرات مثيرة ومرغوبة للطلاب كقضاء وقت طويل أمام الكمبيوتر أو الأجهزة الإلكترونية، وشبكات التواصل الإلكترونية، والبرامج الإلكترونية في أجهزة الهواتف المحمولة، مما يجعلهم يقضون فترة أقل من المطلوب لإنجاز المهام الأكاديمية، وبالتالي يميلون إلى تأجيل الاستذكار والمهام الدراسية لآخر لحظة، وعندما يقترب موعد الاختبار، كما أنهم أقل ضبطاً وتحكماً في الوقت وتنظيمه.

### نتيجة السؤال الثالث وتفسيرها ومناقشتها.

ونصه: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس العزو السببي، ومتوسط استجاباتهم على مقياس التلكؤ الأكاديمي؟".

حيث تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب مصفوفة معاملات الارتباط المتبادلة بين الدرجة الكلية للتلکؤ الأكاديمي وأنماط العزو السببي، فجاءت النتائج كما يلي:

### جدول (١٣) معاملات الارتباط بين أنماط العزو السببي والتلكؤ الأكاديمي

| التلكؤ الأكاديمي |          | أنماط العزو السببي                   |
|------------------|----------|--------------------------------------|
| مستوى الدلالة    | قيمة (ر) |                                      |
| ٠.٠١             | -٠.٤٤    | خبرات النجاح (بسبب العوامل الداخلية) |
| ٠.٠١             | ٠.١٧     | خبرات النجاح (بسبب العوامل الخارجية) |
| ٠.٠١             | -٠.٣٨    | خبرات الفشل (بسبب عوامل غير مستقرة)  |
| ٠.٠١             | ٠.٦١     | خبرات الفشل (بسبب عوامل مستقرة)      |

قيمة (ر) عند (ن=٣١٥) عند مستوى ٠.٠٥ = ٠.١١ وعند مستوى ٠.٠١ = ٠.١٥

يتبين من الجدول (١٣) التالي ما يلي: وجود علاقة ارتباطية (سالبة) ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين التلكؤ الأكاديمي وكل من نمطي: خبرات النجاح

(بسبب العوامل الداخلية)، وخبرات الفشل (بسبب عوامل غير مستقرة) حيث بلغ معامل ارتباطهما (-0.44)، و(-0.38)، وكذلك وجود علاقة ارتباطية (موجبة) ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين التلكؤ الأكاديمي وكل من نمطي: خبرات النجاح (بسبب العوامل الخارجية)، وخبرات الفشل (بسبب عوامل مستقرة) حيث بلغ معامل ارتباطهما (0.17)، و(0.61) على الترتيب.

ويعزو الباحث النتيجة الحالية في دلالتها على وجود علاقة ارتباطية (سالبة) ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين التلكؤ الأكاديمي وكل من نمطي: خبرات النجاح (بسبب العوامل الداخلية)، وخبرات الفشل (بسبب عوامل غير مستقرة) إلى أن سيطرة العزو الداخلي للأحداث تجعل الطلاب يقرون بمسؤولياتهم، ووفقها يبنون توجهات نشاطاتهم وتحصيلهم الدراسي، كما يربطون بين قدرتهم على أداء المهام التي يكلفون بها وبين النتائج المترتبة على أدائهم هذا، ولذا فهم يدركون خطورة التلكؤ في انجاز المهام الأكاديمية، ويعبرون عن تحملهم للمسؤولية إذ حدث ذلك منهم، ولا يبحثون عن مبررات لذلك، أي أن هؤلاء الطلبة إذا ما سيطرت عليهم أنماط العزو الداخلية فلا مجال لديهم إطلاقاً لحدوث التلكؤ الأكاديمي.

بينما يمكن عزو النتيجة الحالية في دلالتها على وجود علاقة ارتباطية (موجبة) ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين التلكؤ الأكاديمي وكل من نمطي: خبرات النجاح (بسبب العوامل الخارجية)، وخبرات الفشل (بسبب عوامل مستقرة) إلى قوة تأثير العزو الخارجي في تغيير سلوك التلكؤ لدى الطلاب، حيث أنه إذا ما توفرت لديهم أنماط العزو الخارجية، فإنها تدعم سلوك التسويف لديهم، وهو الأمر الذي يوضح أنه كلما كان الطالب لديه مدركات عزو خارجية عن تصرفاته، فإنه يدرك أن نجاحه ما هو إلا نتيجة للحظ والنصيب، وعندما يفشل في أدائه الدراسي فإنه لا يعترف بأنه لم يبذل الجهد الكافي للنجاح، أو أنه لم يكن قادراً على إنجازه.

### نتيجة السؤال الرابع ومناقشتها وتفسيرها:

ونصه: "ما دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في أنماط العزو السببي لدى طلاب كلية العلوم والآداب بالمخوة والتي تُعزى لمتغيري (التخصص، المستوى الدراسي)؟".

ولإجابة عن هذا السؤال، تم ما يلي:

أولاً: حساب دلالة الفروق في العزو السببي وفقاً لمتغير التخصص:

حيث تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على أنماط العزو السببي، ثم تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين؛ وذلك نظراً لتوزيع عينة الدراسة وفقاً لهذا المتغير إلى مجموعتين: طلاب التخصصات العلمية ويمثلها (١٤٧) طالباً، وطلاب التخصصات الأدبية ويمثلها (١٦٨) طالباً، فجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (١٤) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين عينة الدراسة في أنماط العزو السببي طبقاً لمتغير (التخصص)

| النمط                                | مصدر التباين | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | الدلالة الإحصائية |
|--------------------------------------|--------------|-----------------|-------------------|-------------|----------|-------------------|
| خبرات النجاح (بسبب العوامل الداخلية) | العلمي       | 23.60           | 3.59              | ٣١٣         | ١٣.٧٥    | ٠.٠١              |
|                                      | الأدبي       | 18.80           | 2.39              |             |          |                   |
| خبرات النجاح (بسبب العوامل الخارجية) | العلمي       | 15.55           | 3.61              | ٣١٣         | -١.٣٣    | ٠.١٨              |
|                                      | الأدبي       | 16.01           | 2.30              |             |          |                   |
| خبرات الفشل (بسبب عوامل غير مستقرة)  | العلمي       | 21.27           | 3.57              | ٣١٣         | -١.٢٣    | ٠.٢٢              |
|                                      | الأدبي       | 21.86           | 4.86              |             |          |                   |
| خبرات الفشل (بسبب عوامل مستقرة)      | العلمي       | 21.01           | 3.11              | ٣١٣         | -١.٠٧    | ٠.٢٩              |
|                                      | الأدبي       | 21.93           | 3.06              |             |          |                   |

يتبين من الجدول (١٤) السابق ما يلي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات عينة طلاب التخصصات العلمية، وعينة طلاب التخصصات الأدبية في أنماط: خبرات النجاح (بسبب العوامل الخارجية)، وخبرات الفشل (بسبب عوامل غير مستقرة)، وخبرات الفشل (بسبب العوامل المستقرة)، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات عينة طلاب التخصصات العلمية، ومتوسطات استجابات عينة طلاب التخصصات الأدبية في نمط: خبرات النجاح (بسبب العوامل الداخلية) لصالح طلاب التخصصات العلمية.

ويعزو الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط العزو الخارجي لخبرات النجاح لدى عينة الدراسة الحالية إلى أن الطلاب باختلاف تخصصاتهم يحبون أن يعزو ما يمرون به من خبرات ناجحة إلى ذاتهم وليس إلى عوامل خارجية لتعارض ذلك مع مفهوم الذات لديهم في تلك المرحلة العمرية؛ والتي يعتر فيها الطالب الجامعي بإنجازاته، ولذا فإن طلاب التخصصات العلمية والأدبية على حد سواء يتجنبون نمط العزو الخارجي لخبرات النجاح، ومن ثمَّ جاءت استجاباتهم متقاربة.

ثانياً: حساب دلالة الفروق في العزو السببي وفقاً لمتغير المستوى الدراسي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط العزو السببي وفقاً لمتغير المستوى الدراسي كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتأكد من صدق هذه الفروق بين فئات هذا المتغير الثلاثة.

جدول (١٥) نتائج تحليل أحادي الاتجاه للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على أنماط العزو السببي طبقاً لمتغير المستوى الدراسي

| المحاور                              | مصدر التباين   | مجموع مربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | الدلالة الإحصائية |
|--------------------------------------|----------------|--------------|--------------|----------------|----------|-------------------|
| خبرات النجاح (بسبب العوامل الداخلية) | بين المجموعات  | 81.62        | 2            | 40.81          | 2.70     | 0.07<br>غير دالة  |
|                                      | داخل المجموعات | 4714.56      | 312          | 15.11          |          |                   |
|                                      | المجموع        | 4796.18      | 314          |                |          |                   |
| خبرات النجاح (بسبب العوامل الخارجية) | بين المجموعات  | 10.64        | 2            | 5.32           | 0.56     | 0.57<br>غير دالة  |
|                                      | داخل المجموعات | 2959.44      | 312          | 9.49           |          |                   |
|                                      | المجموع        | 2970.08      | 314          |                |          |                   |
| خبرات الفشل (بسبب عوامل غير مستقرة)  | بين المجموعات  | 24.39        | 2            | 12.19          | 0.66     | 0.52<br>غير دالة  |
|                                      | داخل المجموعات | 5798.13      | 312          | 18.58          |          |                   |
|                                      | المجموع        | 5822.52      | 314          |                |          |                   |
| خبرات الفشل (بسبب عوامل مستقرة)      | بين المجموعات  | 25.73        | 2            | 12.86          | 1.15     | 0.32<br>غير دالة  |
|                                      | داخل المجموعات | 3481.41      | 312          | 11.16          |          |                   |
|                                      | المجموع        | 3507.14      | 314          |                |          |                   |

تظهر النتائج المبينة بالجدول (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة من طلاب كلية العلوم والآداب بالمخوة على أنماط العزو السببي وفقاً لمتغير المستوى الدراسي، حيث لم تصل قيمة (ف) في اختبار تحليل التباين حد الدلالة الإحصائية في الأنماط الأربعة المقاسة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن أنماط العزو السببي تمثل مدركات معرفية تميز بالاستقرار في الشخصية الإنسانية، وبالتالي فهي تحتاج لتغييرها إلى خبرات مغايرة متراكمة وليست طارئة؛ أي أنها تتغير وفق معايير زمنية طويلة المدى، ومع تقارب المدى العمري بين فئات متغير المستوى الدراسي والذي يتراوح ما بين (١٩) إلى (٢١) عاماً يتبين أن هذا العامل غير متوفر في ذلك المدى العمري، ولذا فإن المدركات المعرفية المتعلقة بتشكيل نمط العزو السببي لدى طلاب كلية العلوم والآداب تقارب إلى حد كبير لم يكشف عن فروق حقيقية في أنماط العزو وفقاً للمستوى الدراسي الذي يدرس به الطالب، ومن ثم جاءت الفروق وفق هذا المتغير غير دالة إحصائياً.

## نتيجة السؤال الخامس ومناقشتها وتفسيرها:

والذي نص على: "ما دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في درجة التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية العلوم والآداب بالمخوة والتي تُعزى لمتغيري (التخصص، المستوى الدراسي)؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، تم ما يلي:

أولاً: حساب دلالة الفروق في التلكؤ الأكاديمي وفقاً لمتغير التخصص:

حيث تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على الدرجة الكلية للتلکؤ الأكاديمي، ثم تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين؛ وذلك نظراً لتوزيع عينة الدراسة وفقاً لهذا المتغير إلى مجموعتين: طلاب التخصصات العلمية ويمثلها (١٤٧) طالباً، وطلاب التخصصات الأدبية ويمثلها (١٦٨) طالباً، فجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (١٦) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين عينة الدراسة في الدرجة الكلية للتلکؤ الأكاديمي طبقاً لمتغير (التخصص)

| النمط                          | مصدر التباين | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحر قيمة (ت) | الدلالة الإحصائية |
|--------------------------------|--------------|-----------------|-------------------|--------------------|-------------------|
| الدرجة الكلية للتلکؤ الأكاديمي | العلمي       | 71.41           | 6.68              | ٣١٣                | ٠.٠١              |
|                                | الأدبي       | 75.76           | 9.80              |                    |                   |

يتبين من الجدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات عينة طلاب التخصصات العلمية، ومتوسطات استجابات عينة طلاب التخصصات الأدبية في الدرجة الكلية للتلکؤ الأكاديمي لصالح طلاب التخصصات الأدبية.

وتتفق النتيجة الحالية في دلالتها على وجود فروق في درجة التلكؤ الأكاديمي لصالح طلاب التخصصات الأدبية مع نتائج دراسة كل من: الجعافرة (٢٠١٦)؛ والحجاج (٢٠١٤)؛



والإركوازي (٢٠١٣) والتي جاءت الفروق فيها في الدرجة الكلية للتلكؤ لصالح طلاب الجامعة في التخصصات الأدبية، بينما تختلف عن نتيجة عبد الله (٢٠١٢) والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التلكؤ الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص.

ويعزو الباحث النتيجة الحالية إلى كون طلاب التخصصات العلمية مطالبين باختبارات متعددة على مدار أسابيع الدراسة في كل فصل دراسي، كما أنهم مطالبين بواجبات متنوعة، وعليهم حضور المحاضرات التطبيقية في المعامل، وبالتالي فليس لديهم فرصة تأخير المهام الأكاديمية المطالبين بها، فالتأخير يترتب عليه صعوبات في تحصيل المحتوى العلمي للمواد التي يدرسونها، وبالتالي عليهم متابعة كل الدروس وعدم التلكؤ.

### ثانياً: حساب دلالة الفروق في التلكؤ الأكاديمي وفقاً لمتغير التخصص:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الدرجة الكلية للتلكؤ الأكاديمي وفقاً لمتغير المستوى الدراسي كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتأكد من صدق هذه الفروق بين فئات هذا المتغير الثلاثة.

طبقاً جدول (١٧) نتائج تحليل أحادي الاتجاه للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على التلكؤ الأكاديمي طبقاً لمتغير المستوى الدراسي

| المحاور                        | مصدر التباين   | مجموع مربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | الدلالة الإحصائية |
|--------------------------------|----------------|--------------|--------------|----------------|----------|-------------------|
| الدرجة الكلية للتلكؤ الأكاديمي | بين المجموعات  | 93.36        | 2            | 46.68          | 0.61     | 0.55<br>غير دالة  |
|                                | داخل المجموعات | 23928.71     | 312          | 76.70          |          |                   |
|                                | المجموع        | 24022.06     | 314          |                |          |                   |

تظهر النتائج المبينة بالجدول (١٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة من طلاب كلية العلوم والآداب بالمخوة على الدرجة الكلية للتلكؤ الأكاديمي وفقاً لمتغير المستوى الدراسي، حيث لم تصل قيمة (ف) في اختبار تحليل التباين حد الدلالة الإحصائية.

وتختلف النتيجة الحالية في دلالتها على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التلكؤ الأكاديمي عن نتائج دراسة كل من: لينة الجنادي وإبتسام عيسى (٢٠١٥)، والحجاج (٢٠١٤) والتي كشفت عن وجود فروق في درجة التلكؤ تعزى للمستوى الدراسي المتقدم،

ونائج دراسة أبو غزال (٢٠١٢) والتي كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائياً في انتشار التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، إذ كانت نسبة التسويف أعلى لدى طلبة السنة الرابعة منه لدى طلبة السنوات الأخرى، وكذلك تختلف عن نتائج دراسة يونج (Yong, 2010) التي بينت أن الطلبة الأكبر سناً يسوفون أكثر من الأصغر سناً.

ويعزو الباحث النتيجة الحالية إلى تقارب الخبرات والمدى العمري بين طلاب المستويات المقاسة، مما يجعل العوامل التي من شأنها التأثير على درجة التلكؤ الأكاديمي غير متوفرة، وعليه فقد تقاربت درجة طلاب كل مستوى إلى الحد الذي لم يكشف عن فروق بينهما في هذا المتغير.

### توصيات الدراسة:

١. العمل على تعزيز أنماط العزو السببي الإيجابية خاصة تلك المتعلقة بالعزو الداخلي لخبرات النجاح والفشل على حد سواء.
٢. تفعيل الخدمات الإرشادية داخل نطاق الكلية؛ والتي تعمل على تدعيم الجوانب النفسية الإيجابية لدى الطلاب، والتخفيف من حدة المدركات السلبية التي تؤثر على توجه الطلاب نحو العزو الخارجي لخبرات الفشل التي يمرون بها.
٣. حث أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو تكليف الطلاب بالواجبات والمهام الأكاديمية التي تجعلهم يحرصون على بذل الجهد في أدائها، وهو الأمر الذي ينعكس على خفض درجة التلكؤ الأكاديمي لديهم.
٤. نشر وعي داخل نطاق الجامعة وخارجها بخطورة التلكؤ الأكاديمي، مما يوجد باعثاً لدى الطلاب نحو البعد عن هذا السلوك غير المجدي، كذلك العمل على إيجاد آليات للتعامل المباشر مع أسباب هذا السلوك لدى الطلاب، وتزويدهم بها بحيث يتمكن الطلاب من مواجهة هذه الأسباب مواجهة فاعلة.

مراجع الدراسة:

أولاً: المراجع العربية.

أبو حمادة، عبد الموجود علي (٢٠٠٦). العوامل المؤثرة على مستوى الأداء الأكاديمي لطلاب التعليم الجامعي. المجلة العلمية للإدارة، ع(١)، ٣٦-٦٦.

أبو راسين، محمد حسن (٢٠١٥). الإرجاء الأكاديمي وعلاقته بكل من الثقة بالذات والمعدل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجازان. دراسات تربوية ونفسية: مجلة كلية التربية بالزقازيق - مصر، ع(٨٨)، ٧٣ - ١٣٣.

أبو علام، رجاء محمود (٢٠١٢). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط (٧)، القاهرة: دار النشر للجامعات.

أخرس، نائل محمد (٢٠١٥). أنماط العزو السببي المرتبطة بالاكنتاب لدى عينة من طالبات جامعة الجوف. مجلة التربية (جامعة الأزهر) - مصر، ع(١٦٣)، ٤٥١-٤٩٥.

التح، زياد خميس (٢٠١٦). التسوييف الأكاديمي وعلاقته باستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى عينة من الطلبة الجامعيين. التربية بجامعة الأزهر - مصر، ع(١٦٨)، ٢٠٣-٢٣١.

توفيق، نجاه علي ودرويش، ناجي صالح (٢٠٠٠). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالتوافق الشخصي والعزو السببي للتحصيف لدى طلاب الثانوية العامة. المؤتمر السنوي لكلية التربية جامعة المنصورة "تحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوي الاحتياجات الخاصة"، جمهورية مصر العربية، ٢٦٢-٢٩٩.

الجعافرة، إبراهيم موسى (٢٠١٦). مستوى الضغوط النفسية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة. رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة.

الحجاج، حرب خلف (٢٠١٤). التسوييف الأكاديمي وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين. رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الهاشمية.

الحري، متعب سالم (٢٠١٥). مهارات ما وراء التعلم وعلاقتها بأبعاد العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي والتفكير الناقد لدى طلاب جامعة القصيم. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القصيم.

حمودة، مريم مجيد (٢٠١٦). العزو السببي التحصيلي لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية - دراسة مقارنة في ضوء متغير التحصيل-. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر - بسكرة.

حواشين، مفيد نجيب (٢٠٠٥). العلاقة بين العزو السببي للنجاح والفشل والمجال الإدراكي لطلبة الصف التاسع. إريد للبحوث والدراسات - الأردن، (٢)٨، ١٧٣ - ١٩٩.

- الرازقي، محمد بن أبي بكر (٢٠٠٥). مختار الصحاح. ط(٩)، عمان: دار عمار.
- الزق، أحمد يحيى (٢٠١١). فاعلية برنامج للتدريب على العزو السببي في رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة الجامعيين. دراسات: العلوم التربوية، ٣٨(٢)، ٥٣٨-٥٢٦.
- سكران، السيد عبد الدايم (٢٠١٠). البناء العاملي لسلوك الإرجاء للمهام الأكاديمية ونسبه انتشاره ومبرراته وعلاقتها بالتحصيل لدى تلاميذ المرحلتين الثانوية والمتوسطة بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، ع(١٦)، ٧٠-١.
- سليمان، شاهر علي وأبو زريق، ناصر (٢٠٠٧). مشكلات طلاب كلية المعلمين بتبوك في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلاب في ضوء بعض المتغيرات. رسالة التربية وعلم النفس-الرياض، ع(٢٨)، ٧٢-٥٥.
- سميث، لاري مجد وأبو عمة، عبد الرحمن علي (٢٠١٣). التعليم العالي في المملكة العربية السعودية الإنجازات والتحديات والفرص. سيرينغر.
- صالح، علي عبد الرحيم وصالح، زينة علي (٢٠١٣). التسويق الأكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣٨(٢)، ٢٤٣-٢٧١.
- العتوم، عدنان يوسف وعلاونة، شفيق فلاح وجراح، عبد الناصر دياب وأبو غزال، معاوية محمود (٢٠٠٨). علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق. ط(٢)، عمان: دار المسيرة.
- العديلي، نداء محمد والزرغول، رافع السيد (٢٠١٥). نموذج سببي للعلاقات بين العزو السببي للسلوك والعجز المتعلم والتوافق الأكاديمي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١١(٣)، ٣٣١-٣٤٣.
- عمر، حسن أحمد (٢٠٠٨). محددات التسويق الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والدراسية لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢٤ (٢)، ٣٠٦-٢٥٥.
- العوامل، حابس سليمان (٢٠١٠) الدافعية. عمان: الاهلية للنشر والتوزيع.

- غباري، ثائر محمد وأبو شندي، يوسف السيد وأبو شعيرة، خالد علي وجرادات، نادر محمد (٢٠١٢). أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس وحرية اختيار التخصص. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ٢٢(٢)، ١٨٩-٢١٦.
- قطامي، يوسف محمود (٢٠٠٥). نظريات التعلم والتعليم. عمان: دار الفكر.
- محمد، مسعد عبد العظيم (٢٠١٣). دراسة لسلوك التسويف الأكاديمي في علاقته ببعض مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم وبعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية- جامعة أسوان، ع(٢٧)، ٤٨٧-٥٣٤.
- المطيري، أماني صالح (٢٠١٧). العزو السببي للنجاح والفشل وعلاقته ببعض جوانب بيئة التعلم المدركة لدى طالبات جامعة القصيم. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القصيم.
- الموسى، بدر موسى (٢٠١٦). مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بكل من التفكير الناقد والاستنباط-الانطواء وأسلوب العزو السببي لدى طلاب جامعة القصيم. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القصيم.

### ثانياً: المراجع الأجنبية.

- Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 55-74.
- Cavusoglu, C. & Karatas, H. (2015). Academic Procrastination of Undergraduates: Self-determination Theory and Academic Motivation. *Anthropologist*, 20(3), 735-743.
- Dewitte, S., & Schouwenburg, H. (2002). Procrastination, temptation and incentives: The struggle between the present and the future in procrastination and the punctual. *European Journal of Personality*, 16, 469-489.

- Eggen, P. & Kauchak, D. (2004). Educational Psychology: Windows on Classrooms. NJ: Pearson
- Gendron, A.L. (2011). Active procrastination, self-regulated learning and academic achievement in university undergraduates. MA dissertation, University of Victoria
- Knaus, W.J. (2001). Procrastination, blame and change. Journal of social behavior & personality, 16(1), 153-166.
- Kyung, H.K. (2002). The effect of a reality therapy program on the responsibility for elementary school children in Korea. International journal of research in psychology, N(20), 474-496.
- Moon, S., & Illingworth, A. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. Personality and Individual Differences, N(38), 297-309.
- O'Brien, W. (2000). Applying the transtheoretical model to academic procrastination. Ph.D., university of Houston.
- Rosário, P., Costa, M., Núñez, J.C., González-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic procrastination: Associations with personal, school, and family variables. The Spanish Journal of Psychology, 12(1), 118-127.
- Schunk, D. H. (2008). Learning theories: An educational perspective. 5th ed, NJ: Prentice-Hall.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. Psychological Bulletin, N(133), 65-94.

Starr, R.& Davila, J. (2012). Responding to Anxiety with Rumination and Hopelessness: Mechanism of Anxiety-Depression Symptom Co-Occurrence?. London: Cogn Ther