

AL-Mukhtar Journal of Educational Sciences

**Volume 8
Issue 1
DEC 2024**

EISSN :3006 - 6344

PUBLISHED BY OMU



Al-Mukhtar Journal of Educational Science

Peer-reviewed scientific journal, Volume Eight, Issue One, 2024

Published by Omar Al-Mukhtar University, Al-Bayda, Libya

.

Al-Mukhtar Journal of Educational Science

The Author(s) 2024. This article is distributed under the terms of the *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License* (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, *for non-commercial purposes only*, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made.

**A peer-reviewed journal published by Omar Al-Mukhtar University,
Al Bayda, Libya**
Peer-reviewed scientific journal, Volume Eight, Issue One, 2024
Email: omu.j.edu@omu.edu.ly

EDITORS & STAFF

Editor-in-Chief **Prof. Abubakr Abdeljawad Abubakr**

-Prof. Dr. Mohamed Abdel Fattah Abdeljawad

-Dr. Imad Abdelhamid Al-Raz

-Dr. Al-Siddiq Murajea Al-Ramali

-Dr. Fatima Mansour Al-Nweisi

-Dr. Imad Fathi Hussein

-Dr. Mohamed Ataya Al-Mabrouk

-Dr. Sameera Ahmed Mohamed

-Dr. Ahmed Bilal Al-Amin

Advisory Committee

Prof. Abdul Rahman Al-Senussi Michael, Omar Al-Mukhtar University

Prof. Muhammad Tayyab Khattab, Omar Al-Mukhtar University

Prof. Abu Bakr Muftah Al-Mansouri, Omar Al-Mukhtar University

Prof. Saad Muhammad Hussein, Omar Al-Mukhtar University

Prof. Mohamed Farag Ali, Omar Al-Mukhtar University

Prof. Nabil Abdel Wahed Fadl, Tanta University - Egypt

Prof. Muhammad Hussein Ali Zareen, University of Karbala, Iraq

Prof. Mustafa Abdel Azim Al-Tayeb, University of Tripoli

Prof. Mahmoud Shamal Hussein, Al-Mustansiriya University - Iraq

Support Team

-Mr. Idris Amnisi

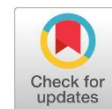
-Ms. Hajar Rafe Salem Mikael

-Mr. Osama Faraj Ahweidi

Papers	Pages
Investigating the Relationship between Students' Motivation and Learning Strategies: A Study of Ph.D. Students' Perceptions at the Faculty of Languages, University of Benghazi Nisreen S. Elfeitouri	1-17
Electronic Adminstration Contributes to Raising The Efficiency of The Administrative Performance of Heads of Scientifics Programs at The Colleges of Omar Al-Mukhtar University In Sight of Comprehensive Total Quality Management Husayn A. Abdulqadir	18-31
The Returns of Education on the National Economy between Measurement Methods and Implementation Difficulties Hassan A. Argia Fathi O. Mohammed Saleh A. Raheel	32-42
Academic Procrastination and Its Relationship with General Anxiety and Academic Achievement Among Fourth-Year Students at the Faculty of Education, Omar Al-Mukhtar University. Eman Ali Alawime	43-67

Research Article

Open Access



Investigating the Relationship between Students' Motivation and Learning Strategies: A Study of Ph.D. Students' Perceptions at the Faculty of Languages, University of Benghazi

Nisreen S. Elfeitouri

*Corresponding author:

nisreen_s83@yahoo.com.

Department of English,
Faculty of Languages, Uni-
versity of Benghazi, Ben-
ghazi, Libya

Received:

28 February 2024

Accepted:

28 November 2024

Publish online:

31 December 2024

*نسرین صالح الفیتوري، قسم اللغة
الإنجليزية، كلية اللغات، جامعة
بنغازي، ليبيا.

Abstract: Motivation is a significant factor for success in language learning because it influences the extent and level of effort which learners make in the process of learning. Likewise, the use of cognitive and metacognitive strategies to regulate the learning process can play a central role in improving students' achievement. Therefore, investigating aspects of students' motivation and use of learning strategies within a specific course or program can be of great value for improving the teaching and learning processes. Accordingly, this was an exploratory study which aimed at measuring students' motivational orientations and learning strategies and investigating the relationship between them. The research participants consisted of 16 Ph.D. students from Applied Linguistics Department at the University of Benghazi. The data for the study were collected by the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire, with reference to the 'Language Acquisition and Language Learning' course. The data were later analyzed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) program. The results of the analysis revealed that students displayed a good level of motivation and use of learning strategies and that the two aspects were positively correlated.

Keywords: Motivation, Learning strategies, MSLQ, Academic Achievement.

**استقصاء العلاقة بين دافعية الطلاب واستراتيجيات التعلم: دراسة لتصور طلبة الدكتوراه
بكلية اللغات جامعة بنغازي**

المستخلص : يعتبر الدافع عاملاً مهماً للنجاح في تعلم اللغة كونه يؤثر على مستوى ومدى الجهد المبذول من قبل المتعلمين في عملية التعلم، وبالمثل، فإن استخدام الاستراتيجيات المعرفية والإدراكية لتنظيم عملية التعلم يلعب دوراً رئيسياً في تحسين التحصيل لدى الطلاب. لذلك، فإن دراسة جوانب تحفيز الطلاب واستخدامهم لاستراتيجيات التعلم ضمن دورة أو برنامج معين قد يكون ذا قيمة كبيرة لتحسين عمليات التعليم والتعلم. وانطلاقاً من ذلك، تهدف هذه الدراسة الاستكشافية إلى قياس التوجهات التحفيزية لدى الطلاب واستراتيجيات التعلم التي قد اعتمدها والتحقق أيضاً في العلاقة بينهما. يتألف المشاركون في هذا البحث من 16 طالباً من مرحلة الدكتوراه من قسم اللغويات التطبيقية بجامعة بنغازي، ولقد تم جمع بيانات الدراسة باستخدام استبانة الاستراتيجيات الدافعة للتعلم بالإشارة إلى دورة 'اكتساب وتعلم اللغة'. تم من بعد ذلك تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية. كشفت نتائج التحليل الخاص بالدراسة أن الطلاب قد أظهروا مستوى جيداً من حيث تأثير الدافع واستخدام استراتيجيات التعلم وكشفت أيضاً أن الجانبين مترابطان بشكل إيجابي.
الكلمات المفتاحية: الدافع، استراتيجيات التعلم، التحصيل الأكاديمي. MSLQ



INTRODUCTION

There is a large number of studies about the factors which influence students' success, with the majority of them focusing on students' motivation and learning strategies (e.g., Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990, Pintrich et al., 1991, 1993; Garcia & Pintrich, 1996; Lynch, 2006, and Al Khatib, 2010). The results of these studies indicated that students' motivation as well as their learning strategies are directly linked to positive learning outcomes. In other words, students who are highly motivated and use learning strategies are more likely to succeed and develop their lifelong learning skills more efficiently.

Dembo et al. (2007) defined motivation in terms of the internal processes which empower and direct the behavior. These include an individual's aims, beliefs and expectations. They claimed that students who are confident about their abilities to accomplish a task are more likely to keep trying until they reach that goal. Also, students behave differently based on what they believe is the cause of failure. That is, whether they believe that their failure is due to lack of ability or lack of effort. Pintrich (1999) stated that motivation is the most important factor in any learning situation and it is the most determining factor of students' achievement.

Moreover, Dembo et al. (2007) suggested that the ability to motivate one's self even in the absence of the will to perform a task is what differentiates between successful and less successful learners in any field. They added, that in order to have control over their motivation, learners need to set goals and believe that they are capable of achieving those goals.

Emphasis on the role of student motivation in psychological and educational research has increased dramatically over the years. Currently, research on student motivation appears to be central in learning and teaching contexts. The question of why some students appear to learn and thrive in school settings, whereas others appear to be struggling to develop knowledge and academic skills cannot be answered without taking into account the role of motivation (Pintrich, 2003).

In the same respect, Weinstein and Mayer (1983) defined learning strategies as learners' actions, behaviors and thoughts which influence the way in which they organize, integrate and acquire new knowledge. Examples of learning strategies include: summarizing, note-taking, outlining, paraphrasing or underlying the material, and self-questioning. In addition, teaching students how to regulate learning should be a major goal in education. In other words, students should be taught how to learn, how to think, how to remember and how to motivate themselves.

According to Pintrich and De Groot (1990), learners need to have both motivation and knowledge of effective learning strategies in order to succeed in any learning situation and they emphasized that higher levels of academic achievement were found to correlate with greater use of cognitive strategy and self-regulated learning

Accordingly, the relationship between motivation and learning strategies has been the focus of many researchers over the years. It has been suggested that student who hold a positive belief about their abilities to succeed, are more likely to engage in cognitive and metacognitive learning strategies and are less likely to give up trying while working on tasks than students who are not (e.g., Fincham & Cain, 1986; Paris & Oka, 1986; Schunk, 1985; Pintrich & De Groot, 1990; Wolters & Pintrich, 1998; Thongnour, 2002; Hariri et al., 2021). In addition, students' motivation was found to correlate with their learning strategies' use and these two aspects were directly linked to students' achievement.

In order to measure students' motivation and learning strategies and to determine their impact on academic achievement, Pintrich et al. (1991) developed the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) which was used by many researchers worldwide (for example, the United States, the United Kingdom, Turkey, Malaysia, Iraq). It has proven to be a valid and valuable tool that can be used for a variety of purposes by researchers, teachers and students (Duncan & McKeachie, 2005).

The positive results obtained from studies on the impact of motivation and learning strategies on learning emphasize the need for further research on this topic. More precisely, exploring Ph.D. students' motivational orientations and learning strategies can provide useful information for improving both the teaching and the learning processes. However, due to the fact that this is the first Ph.D. program in the English Language in Libya, this area has not been investigated yet.

Therefore, the aim of this study was to use the MSLQ to measure students' motivation and learning strategies and to determine the relationship between them. It follows that the present study addresses the following questions:

1. What are Ph.D. students' motivational orientations and learning strategies with regard to 'Language Acquisition and Language Learning' course?
2. What is the relationship between students' motivation and learning strategies?

The Motivated Strategies for Learning Questionnaire

There is a variety of models for the description of motivation and learning strategies. However, the theoretical framework which is adopted for this study is based on the framework implemented in the MSLQ by Pintrich et al. (1991). The MSLQ was defined as follows:

The Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) is a self-report instrument designed to assess college students' motivational orientations and their use of different learning strategies for a college course. The MSLQ is based on a general cognitive view of motivation and learning strategies, with the student represented as an active processor of information whose beliefs and cognitions are important mediators of instructional input (Pintrich et al., 1991, p. 3).

The conceptual framework of student motivation that is used in the MSLQ is based on an adaptation of a general expectancy-value model of motivation (Eccles, 198, Pintrich, 1988 & Pintrich, 1989). According to the model, there are three motivational components which could be related to the three types of learning strategies. These are described by Pintrich et al. (1991) as follows:

- a. Expectancy component, related to students' expectations and beliefs about whether they are able to succeed or fail on tasks, whether the effort they expend on tasks will result in learning, and whether they believe they have the skills needed to perform a task.
- b. Value component, referring to the rationale behind students' participation in a task, whether students have intrinsic or extrinsic goals toward the tasks, and students' views with regard to the importance and usefulness of the tasks.

c. An affective component, referring to the emotions and feelings which students have for the tasks and how they manage the state of anxiety that emerges during the exams.

According to Pintrich and De Groot (1990), There are numerous definitions for the types of learning strategies, but three components appear to be particularly important for classroom performance. These three components served as the basis for classifying learning strategies in this study and in the MSLQ. These are described by Pintrich et al (1991) as follows:

a. Cognitive strategies (e.g., elaboration, rehearsal, organization and critical thinking), referring to the strategies which help students associate new information with their previous knowledge, store new information in the long-term memory and use prior knowledge to solve problems in new situations.

b. Metacognitive self-regulation: this is the only subscale used to measure metacognitive control strategies. This scale consists of three components: planning, monitoring and regulating. The purpose of these strategies is to help students regulate their learning. They reinforce students' understanding of the material and help them integrate it with prior knowledge.

c. Resource management strategies, used to manage the time, effort and place for studying and to seek help from peers and teachers in the process of learning.

Methodology

This was an exploratory study in which the participants were Ph.D. students enrolled in the Applied Linguistics Department at Benghazi University. Originally, the aim was to involve all 24 students. Nevertheless, only 16 students (10 females and 6 males) agreed to participate in the study. The focal point of this research was the 'Language Acquisition and Language Learning' course.

The data for this study were collected by the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), which is divided into two parts; the motivational scales, consisting of 31 items which measure students' objectives and beliefs with regard to a particular course and the learning strategies scales which consist of 31 items that measure students' use of cognitive and metacognitive strategies. It also consists of 19 items which measure students' use of different resources.

Procedure

The data were collected near the end of the second Ph.D. academic semester in the year 2022. A detailed written description of the objectives of the questionnaire as well as instructions regarding how to respond to the items were available to all participants in the study.

The questionnaire was used in class where the participants were assured that their identity would be kept anonymous. The participants were asked to rate their responses to the 81 items using seven-point scales ranging from 'not at all true of me' to 'very true of me'.

Reliability Test

Previous studies using the MSLQ as a tool for measuring students' motivation and learning strategies have consistently confirmed its reliability (e.g., Zimmerman & Martinez-Pons, 1988;

Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich et al, 1991).

According to Pintrich et al. (1991), accepted reliability for the MSLQ ranges from 0.52 to .93. Table 1 below shows that for this study, the MSLQ has been proven to have acceptable reliability with Cronbach's alpha value of 0.89 for the instrument as a whole, 0.74 for the motivation scale and 0.85 for the scale of learning strategies. These results indicate that the data obtained from this survey are reliable and suitable for further analysis.

Table (1). Reliability Test

Scale	Items	Cronbach Alpha (α)
Instrumental	81	0.891
Part A Motivation	31	0.743
Part B Learning Strategies	50	0.855

Data Analysis

The results of the study were analyzed quantitatively by using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

RESULTS

The results of the study were described by the use of some descriptive statistical tools including mean (average), standard deviation and ranking.

Results of RQ 1

What are Ph.D. students' motivational orientations and learning strategies with regard to the 'Second Language Acquisition' course?

Table (2): Descriptive Statistics of the Motivational Scales

	N	Mean	Std. Deviation	Relative Importance	Rank
Value Component	16	5.76	0.603	82.29	1
Expectancy	16	5.54	0.962	79.14	2
Affective	16	5.36	0.859	76.57	3
Valid N (listwise)	16				

Table (3): Descriptive Statistics of the Learning Strategies Scales

	N	Mean	Std. Deviation	Relative Importance	Rank
Cognitive Strategy	16	5.56	0.641	79.43	1
Meta Cognitive	16	5.39	0.728	77.00	2
Resource Management	16	4.23	0.720	60.43	3
Valid N (listwise)	16				

As for the motivational components, the results from table 2 show that the highest score obtained by most participants was linked to the value component (with a mean value of 5.76), followed by the expectancy component (with a mean value of 5.54) and lastly the affective component (with a mean value of 5.36). These results indicated that most participants reported good

levels of motivation with regard to the value and expectancy components. However, the score which was obtained for the affective component meant that most participants exhibited a high level of test anxiety.

With regard to the learning strategies components, the information obtained from table 3 shows that the highest score was linked to the cognitive strategies (with a mean value of 5.56), followed by the metacognitive strategies (with a mean value of 5.39) and lastly, the resource management strategies for which the mean value was 4.23.

Although the score reported for the resource management strategies might seem significantly different from the scores obtained for the other two types, Pintrich et al. (1991) held that a score of 4 and above is considered a good indicator of students' use of these strategies. Thus, in general, the results indicate that most participants reported good use of the three types of learning strategies

Results of RQ2

What is the relationship between students' motivation and learning strategies?

Table (4): Analysis of the Correlations between Motivation and Learning Strategies

		Motivation	Learning Strategies
Motivation	Pearson Correlation	1	.668**
	Sig. (2-tailed)		.005
	N	16	16
Learning Strategies	Pearson Correlation	.668**	1
	Sig. (2-tailed)	.005	
	N	16	16

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Table 4 above shows that the correlation coefficient between motivation and learning strategies is (0.688). This reflects that there is positive relationship between student motivation and learning strategies. That is, a higher level of motivation is associated with a higher level of strategy use.

DISCUSSION

Discussion of RQ 1

The results from tables 2 and 3 that most students showed good levels of value and expectancy motivation means that students' answers indicated that they had strong intrinsic and extrinsic motivation in addition to high task value with regard to the course under investigation. The results also mean that students strongly believed that they are capable of accomplishing their learning goals.

However, students' answers also suggest that they had high levels of test anxiety towards this course. According to Zeinder and Matthews (2005), anxiety is most likely caused by excessive focus on outcome expectations. Test anxiety can result in blocking knowledge: anxious students have little to retrieve during the test because they have difficulty encoding and organizing information in their long-term memory.

With regard to the learning strategies, students' answers showed that they have good use of cognitive and metacognitive strategies (for example, rehearsal, elaboration, critical thinking and organization). In addition, the results indicated that students have good control of the resource

management strategies (which include study place and time, effort regulation and help seeking).

Discussion of RQ2

The correlation analysis shows that there is positive relationship between students' motivation and learning strategies. This suggests that, for instance, when students have a good value for the learning tasks, they are more likely to employ effective learning strategies. The same applies when students have good expectations and beliefs about their learning capabilities. These results are in line with some previous studies which have revealed that students' motivation is positively correlated with their learning strategies (e.g., Pintrich & De Groot, 1990, Thongnour, 2002 and Hariri et al. 2020).

Recommendations and Implications for Future Research

From the findings of the current study that there is a positive relationship between students' motivation and learning strategies and from the findings of previous studies that these two constructs are directly linked to students' academic success, teachers and students are advised to pay more attention to these aspects.

Harmer (2014) held that teachers can increase students' motivation by highlighting the value and importance of learning tasks. He maintained that the choice of tasks should be meaningful, unpredictable, relevant, and interesting for the students. Harmer also suggested that teachers should promote students' self-esteem by making them believe that they are capable of accomplishing learning goals. Teachers can do this by using engaging and challenging but achievable activities.

Students should be aware that the motivational aspects and learning strategies in this study are controllable and learnable and that they must play an active part in their own learning by controlling these aspects. In other words, they can work on reinforcing their motivational beliefs, their attitudes toward their ability to succeed and their interest in the subject. Furthermore, they should try to control their feeling of anxiety during the exams as it might have a negative impact on their performance.

While the study provided empirical evidence for the correlation between motivation and learning strategies, it is not without its limitations. First, the sample of this study consisted of a small number of Ph.D. students and it was conducted with reference to one course. Future research can address a larger number of students from all departments in the Ph.D. program and can use more subject areas in order to yield broader generalizations. Second, one method of data collection was used in this context. Using more methods in the future (for example, interviewing participants) can result in more in-depth understanding of the results.

CONCLUSION

A large number of previous studies which were conducted worldwide have stressed the role that students' motivation and learning strategies play in their academic achievement. Thus, the main aim of this study was to measure Ph.D. students' motivational beliefs and learning strategies and to determine the relationship between them with reference to the 'Language Acquisition and Language Learning' course.

The sample of the study consisted of 16 Ph.D. students from the Applied Linguistics Department at Benghazi University. The Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) was used for collecting the data, which were later analyzed using the SPSS.

It was found that students had a good level of motivation and use of learning strategies for the course under investigation. However, most students reported a high level of test anxiety. Moreover, the results showed that students' motivation and learning strategies were positively correlated.

Finally, recommendations were discussed in order to use the results of this study to improve the learning and teaching processes. Also, the limitations of the current study were mentioned in order to make suggestions for further research.

Duality of interest: The author declare that have no duality of interest associated with this manuscript.

Funding: No specific funding was received for this work,

REFERENCES

- Al Khatib, S. A. (2010). Meta-cognitive self-regulated learning and motivational beliefs as predictors of college students' performance. *International journal for research in Education*, 27(8), 57-71.
- Dembo, M. H., Nicklin, J., & Griffiths, C. (2007). *Motivation and learning strategies for college success: A self-management approach*. Routledge.
- Duncan, T. G., & McKeachie, W. J. (2005). The making of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational psychologist*, 40(2), 117-128.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75- 146). San Francisco: Freeman
- Fincham, F. D., & Cain, K. M. (1986). Learned helplessness in humans: A developmental analysis. *Developmental Review*, 6(4), 301-333.
- García, T., & Pintrich, P. R. (1995). Assessing Students' Motivation and Learning Strategies: The Motivated Strategies for Learning Questionnaire.
- Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1996). Assessing students' motivation and learning strategies in the classroom context: The Motivated Strategies for Learning Questionnaire. In *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* (pp. 319-339). Springer, Dordrecht.
- Hariri, H., Karwan, D.H., Haenilah, E.Y., Rini, R., & Suparman, U. (2021). Motivation and Learning strategies: Student motivation affects student learning strategies. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 39-49.
- Harmer, J. (2014). *The Practice of English Language Teaching*. England: Pearson Education Limited.
- Lynch, D. J. (2006). Motivational factors, learning strategies and resource management as predictors of course grades. *College Student Journal*, 40(2), 423-429.

- Paris, S. G., & Oka, E. R. (1986). Children's reading strategies, metacognition, and motivation. *Developmental review*, 6(1), 25-56.
- Pintrich, P. R. (1988). A process-oriented view of student motivation and cognition. In J. S. Stark & L. Mets (Eds.), *Improving teaching and learning through research. New directions for institutional research*, 57 (pp. 55-70). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In C. Ames & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 6. Motivation enhancing environments* (pp. 117-160). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P. R. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining learning. *International journal of educational research*, 31(6), 459-470.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, 95(4), 667.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T. & McKeachie, W.J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53 (3), 801-814.
- Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 22(2), 208-223.
- Thongnour, D. (2002). *Self-efficacy, goal orientations, and self-regulated learning in Thai students*. Oklahoma State University.
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of educational psychology*, 90(2), 224.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1983, November). The teaching of learning strategies. In *Innovation abstracts* (Vol. 5, No. 32, p. n32).
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2005). Evaluation anxiety: Current theory and research. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation* (pp. 141-166). New York: Guilford.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of educational psychology*, 80(3), 284.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of educational Psychology*, 82(1), 51.

Appendix A

Motivated Strategies for Learning Questionnaire Manual

-

VI. THE MOTIVATED STRATEGIES FOR LEARNING QUESTIONNAIRE

39

36

Motivated Strategies for Learning Questionnaire Manual

Part A. Motivation

The following questions ask about your motivation for and attitudes about this class. Remember there are no right or wrong answers, just answer as accurately as possible. Use the scale below to answer the questions. If you think the statement is very true of you, circle 7; if a statement is not at all true of you, circle 1. If the statement is more or less true of you, find the number between 1 and 7 that best describes you.

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--|--------------------------|---|---|---|---|---|--------------------|
| | not at all
true of me | | | | | | very true
of me |
| 1. In a class like this, I prefer course material that really challenges me so I can learn new things. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. If I study in appropriate ways, then I will be able to learn the material in this course. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. When I take a test I think about how poorly I am doing compared with other students. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. I think I will be able to use what I learn in this course in other courses. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. I believe I will receive an excellent grade in this class. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. I'm certain I can understand the most difficult material presented in the readings for this course. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Getting a good grade in this class is the most satisfying thing for me right now. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. When I take a test I think about items on other parts of the test I can't answer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Motivated Strategies for Learning Questionnaire Manual

	not at all true of me						very true of me
9. It is my own fault if I don't learn the material in this course.	1	2	3	4	5	6	7
10. It is important for me to learn the course material in this class.	1	2	3	4	5	6	7
11. The most important thing for me right now is improving my overall grade point average, so my main concern in this class is getting a good grade.	1	2	3	4	5	6	7
12. I'm confident I can learn the basic concepts taught in this course.	1	2	3	4	5	6	7
13. If I can, I want to get better grades in this class than most of the other students.	1	2	3	4	5	6	7
14. When I take tests I think of the consequences of failing.	1	2	3	4	5	6	7
15. I'm confident I can understand the most complex material presented by the instructor in this course.	1	2	3	4	5	6	7
16. In a class like this, I prefer course material that arouses my curiosity, even if it is difficult to learn.	1	2	3	4	5	6	7
17. I am very interested in the content area of this course.	1	2	3	4	5	6	7
18. If I try hard enough, then I will understand the course material.	1	2	3	4	5	6	7
19. I have an uneasy, upset feeling when I take an exam.	1	2	3	4	5	6	7

Motivated Strategies for Learning Questionnaire Manual

	not at all true of me						very true of me
20. I'm confident I can do an excellent job on the assignments and tests in this course.	1	2	3	4	5	6	7
21. I expect to do well in this class.	1	2	3	4	5	6	7
22. The most satisfying thing for me in this course is trying to understand the content as thoroughly as possible.	1	2	3	4	5	6	7
23. I think the course material in this class is useful for me to learn.	1	2	3	4	5	6	7
24. When I have the opportunity in this class, I choose course assignments that I can learn from even if they don't guarantee a good grade.	1	2	3	4	5	6	7
25. If I don't understand the course material, it is because I didn't try hard enough.	1	2	3	4	5	6	7
26. I like the subject matter of this course.	1	2	3	4	5	6	7
27. Understanding the subject matter of this course is very important to me.	1	2	3	4	5	6	7
28. I feel my heart beating fast when I take an exam.	1	2	3	4	5	6	7
29. I'm certain I can master the skills being taught in this class.	1	2	3	4	5	6	7
30. I want to do well in this class because it is important to show my ability to my family, friends, employer, or others.	1	2	3	4	5	6	7
31. Considering the difficulty of this course, the teacher, and my skills, I think I will do well in this class.	1	2	3	4	5	6	7

Motivated Strategies for Learning Questionnaire Manual

Part B. Learning Strategies

The following questions ask about your learning strategies and study skills for this class. Again, there are no right or wrong answers. Answer the questions about how you study in this class as accurately as possible. Use the same scale to answer the remaining questions. If you think the statement is very true of you, circle 7; if a statement is not at all true of you, circle 1. If the statement is more or less true of you, find the number between 1 and 7 that best describes you.

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|--------------------------|---|---|---|---|---|--------------------|
| | not at all
true of me | | | | | | very true
of me |
| 32. When I study the readings for this course, I outline the material to help me organize my thoughts. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 33. During class time I often miss important points because I'm thinking of other things. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 34. When studying for this course, I often try to explain the material to a classmate or friend. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 35. I usually study in a place where I can concentrate on my course work. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 36. When reading for this course, I make up questions to help focus my reading. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 37. I often feel so lazy or bored when I study for this class that I quit before I finish what I planned to do. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 38. I often find myself questioning things I hear or read in this course to decide if I find them convincing. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 39. When I study for this class, I practice saying the material to myself over and over. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Motivated Strategies for Learning Questionnaire Manual

	not at all true of me						very true of me
40. Even if I have trouble learning the material in this class, I try to do the work on my own, without help from anyone.	1	2	3	4	5	6	7
41. When I become confused about something I'm reading for this class, I go back and try to figure it out.	1	2	3	4	5	6	7
42. When I study for this course, I go through the readings and my class notes and try to find the most important ideas.	1	2	3	4	5	6	7
43. I make good use of my study time for this course.	1	2	3	4	5	6	7
44. If course readings are difficult to understand, I change the way I read the material.	1	2	3	4	5	6	7
45. I try to work with other students from this class to complete the course assignments.	1	2	3	4	5	6	7
46. When studying for this course, I read my class notes and the course readings over and over again.	1	2	3	4	5	6	7
47. When a theory, interpretation, or conclusion is presented in class or in the readings, I try to decide if there is good supporting evidence.	1	2	3	4	5	6	7
48. I work hard to do well in this class even if I don't like what we are doing.	1	2	3	4	5	6	7
49. I make simple charts, diagrams, or tables to help me organize course material.	1	2	3	4	5	6	7

Motivated Strategies for Learning Questionnaire Manual

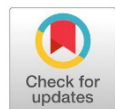
		not at all true of me					very true of me	
		1	2	3	4	5	6	7
50.	When studying for this course, I often set aside time to discuss course material with a group of students from the class.	1	2	3	4	5	6	7
51.	I treat the course material as a starting point and try to develop my own ideas about it.	1	2	3	4	5	6	7
52.	I find it hard to stick to a study schedule.	1	2	3	4	5	6	7
53.	When I study for this class, I pull together information from different sources, such as lectures, readings, and discussions.	1	2	3	4	5	6	7
54.	Before I study new course material thoroughly, I often skim it to see how it is organized.	1	2	3	4	5	6	7
55.	I ask myself questions to make sure I understand the material I have been studying in this class.	1	2	3	4	5	6	7
56.	I try to change the way I study in order to fit the course requirements and the instructor's teaching style.	1	2	3	4	5	6	7
57.	I often find that I have been reading for this class but don't know what it was all about.	1	2	3	4	5	6	7
58.	I ask the instructor to clarify concepts I don't understand well.	1	2	3	4	5	6	7
59.	I memorize key words to remind me of important concepts in this class.	1	2	3	4	5	6	7
60.	When course work is difficult, I either give up or only study the easy parts.	1	2	3	4	5	6	7

Motivated Strategies for Learning Questionnaire Manual

	not at all true of me							very true of me						
61. I try to think through a topic and decide what I am supposed to learn from it rather than just reading it over when studying for this course.	1	2	3	4	5	6	7							
62. I try to relate ideas in this subject to those in other courses whenever possible.	1	2	3	4	5	6	7							
63. When I study for this course, I go over my class notes and make an outline of important concepts.	1	2	3	4	5	6	7							
64. When reading for this class, I try to relate the material to what I already know.	1	2	3	4	5	6	7							
65. I have a regular place set aside for studying.	1	2	3	4	5	6	7							
66. I try to play around with ideas of my own related to what I am learning in this course.	1	2	3	4	5	6	7							
67. When I study for this course, I write brief summaries of the main ideas from the readings and my class notes.	1	2	3	4	5	6	7							
68. When I can't understand the material in this course, I ask another student in this class for help.	1	2	3	4	5	6	7							
69. I try to understand the material in this class by making connections between the readings and the concepts from the lectures.	1	2	3	4	5	6	7							
70. I make sure that I keep up with the weekly readings and assignments for this course.	1	2	3	4	5	6	7							
71. Whenever I read or hear an assertion or conclusion in this class, I think about possible alternatives.	1	2	3	4	5	6	7							

Research Article

Open Access



الإدارة الإلكترونية ودورها في رفع كفاءة الأداء الإداري لرؤساء البرامج العلمية بجامعة عمر المختار في ضوء إدارة الجودة الشاملة

حسين الفرجاني عبد القادر حسين^{*1}

قسم معلم فصل كلية التربية ، جامعة
عمر المختار ، ليبيا

المستخلص: تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الدور الذي تساهم به الإدارة الإلكترونية في رفع كفاءة الأداء الإداري لرؤساء البرامج العلمية بكليات جامعة عمر المختار بمدينة البيضاء في ضوء إدارة الجودة الشاملة خلال العام الدراسي 2023 . 2024، وقد تكونت عينة الدراسة من (6) كليات بالجامعة تم اختيارهم بطريقة قصدية عرضية، ولغرض جمع البيانات أو المعلومات، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي بشقية (الارتباط والمقارن)، وطبق في الدراسة استبياناً بعد التأكد من صدقه، ومن أجل تحليل النتائج تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والمتوسط الفرضي، وقيمة (t)، أشارت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق ونشر ثقافة الإدارة الإلكترونية بالكليات والاقسام العلمية تساهم في تحسين وتطوير ورفع كفاءة الأداء الإداري لرؤساء البرامج العلمية، وكما أظهرت الدراسة إن رؤساء البرامج العلمية يعانون من قلة إقامة الدورات التدريبية للرفع من كفاءاتهم وتحسين وتطوير مهاراتهم الإدارية .

الكلمات المفتاحية: الإدارة الإلكترونية، الأداء الإداري، البرامج العلمية.

***Corresponding author:**
Husayn A. Abdulqadir, husayn.abdulqadir@omu.edu.ly, Department of School Teacher, Faculty of Education, Omar Al-Mukhtar University, Libya.

Received:
10 October 2024

Accepted:
29 December 2024

Publish online:
31 December 2024

Electronic Administration Contributes to Raising The Efficiency of The Administrative Performance of Heads of Scientifics Programs at The Colleges of Omar Al-Mukhtar University In Sight of Comprehensive Total Quality Management

Abstract: The current study aims to identify the role that electronic administration contributes to raising the efficiency of the administrative performance of heads of scientific programs at the colleges of Omar Al-Mukhtar University - Al-Bayda - in light of comprehensive total quality management during the academic year 2023-2024. The study sample consisted of (6) colleges at the university The chosen ones - the white ones - then selected them in an intentional and accidental way, and for the purpose of collecting data or information, The researcher used the descriptive approach in the correlation and comparison section, and applied in the study a questionnaire after ensuring its validity, and in order to analyze the results, then calculate the arithmetic mean, the standard deviation, the hypothetical mean, and the (t) value. The research results indicate that the application and spreading a culture of awareness of electronic management in colleges and scientific departments contributes to improving, developing and raising the efficiency of the administrative performance of heads of scientific programs, also, the study showed that heads of scientific programs suffers from the lack of holding training courses for on how to use modern technology to raise the efficiency of their administrative performance and improve and develop their administrative skills.

Keywords: Electronic Management, Administrative Performance, Scientific Programs.



The Author(s) 2024. This article is distributed under the terms of the *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License* (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, *for non-commercial purposes only*, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made.

المقدمة

يعد رئيس القسم له دور مهم في العملية التربوية والتعليمية والإدارية بالجامعة وهو بمثابة القلب النابض بالقسم والكلية لما له من العديد من المهام والواجبات التي يقوم بها في القسم كالأشراف على سير العملية التعليمية وتنفيذ خططها وتطوير برامجها الأكاديمية في القسم وكذلك الأشراف على عملية معادلة المقررات الدراسية بالقسم ، ومتابعة شؤون أعضاء هيئة التدريس والمعيدين بالقسم وإعداد تقرير سنوي عن سير الدراسة والأداء الأكاديمي والإداري والبحثي في القسم وتسليمه إلى عميد الكلية ويجب أن تتوفر في رئيس القسم مهارات إدارية وأن تكون لديه شخصية قوية تؤهله لرئاسة القسم بكل كفاءة من أجل تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية التي يسعى إليها القسم والكلية والجامعة وبما أن العبء الأكبر يقع على عاتق رئيس القسم في إدارة شؤون القسم إدارياً وأكاديمياً ، ولتحقيق الأهداف المرجوة التي يسعى إليها القسم والكلية والجامعة فإن تحقق تلك الأهداف لا تتحقق إلا من خلال رفع كفاءة الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية وتحسين أدائهم الإداري لتحقيق الأهداف المرجوة .

فرض التقدم العلمي والتكنولوجي على المنظمات ، ومؤسسات التعليم العالي بشكل خاص التغير الشامل لمواكبه هذه التطورات السريعة في جميع المجالات ، وأصبح من الضرورة استخدام أساليب جديدة وحديثة حيث حدثت ثورة وتطور وتقدم في التكنولوجيا ، وبالتالي فرض هذا التطور والتقدم في المجال التكنولوجي على المؤسسات التعليمية ضرورة مواكبة هذا التقدم والتطور في المجال التكنولوجي ، ومن صور التقدم والتطور التكنولوجي ما أصبح يعرف (بالإدارة الإلكترونية) التي ساعدت العديد من المؤسسات ومنها مؤسسات التعليم العالي من انجاز مهامها وبرامجها الإدارية بطريقة إلكترونية والتخلي عن الطرق القديمة في ممارسة العمل الإداري لتحل محلها التكنولوجيا الحديثة (الإدارة الإلكترونية) ، وتعتبر الإدارة الإلكترونية من المداخل الحديثة حيث تسعى إلى تطوير العمل الإداري في مؤسسات التعليم العالي (الغامدي، 2022)

أن إدارة الجودة الشاملة نظام جديد للإدارة الحديثة تعمل على إحداث تغيرات إيجابية بالمؤسسة التعليمية من خلال التغير في الفكر والسلوك ونظم العمل والتميز في الأداء وانعكاس ذلك على المؤسسة التعليمية وتطويرها إلى الاحسن . (المعياطة، 2007) .

مشكلة البحث:

رئيس القسم له دور مهم في العملية التربوية والتعليمية وهو الركيزة الأساسية في الجامعة فأى تطور وتحسين في أدائه الإداري سينعكس بشكل إيجابي على القسم والكلية والجامعة ، ورئيس القسم له العديد من المهام والمسؤوليات داخل القسم كالأشراف على سير العملية التعليمية وتطوير خططها وبرامجها داخل القسم ، ومتابعة شؤون أعضاء هيئة التدريس والمعيدين بالقسم ، وتحديد موعد اجتماع المجلس العلمي للقسم من خلال التنسيق مع أعضاء هيئة التدريس بالقسم وغيرها من المهام الإدارية ، ومن هذا المنطلق فإنه لأبد من رفع كفاءة الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية وتحسين أدائهم الإداري حتى يستطيع رؤساء الأقسام العلمية القيام بمهامهم وواجباتهم الإدارية على أكمل وجه ممكن ، وذلك من خلال إدخال التقنية الحديثة للقسم العلمي (الإدارة الإلكترونية) لما لها من إيجابيات لرئيس القسم فتوفر له الجهد ، والوقت ، والتكاليف ، وسرعة الاتصال والتواصل مع أعضاء هيئة التدريس والمعيدين بالقسم ، وتساهم في تحسين ورفع كفاءة أدائه الإداري ، وبالتالي مردود ذلك سيكون له الأثر الإيجابي على القسم والكلية والجامعة ، وتحقيق الأهداف المرجوة التي تسعى إلى تحقيقها الجامعة ، ومن خلال ذلك تبلورت لدى الباحث الدراسة الحالية بعنوان الإدارة الإلكترونية ودورها في رفع كفاءة الأداء الإداري لرؤساء البرامج العلمية بجامعة عمر المختار بمدينة البيضاء في ضوء إدارة الجودة الشاملة.

تساؤلات البحث:

1. ما هو الدور الذى تساهم به الإدارة الإلكترونية في رفع كفاءة الأداء الإداري لرؤساء البرامج العلمية بكلليات جامعة عمر المختار بمدينة البيضاء في ضوء إدارة الجودة الشاملة ؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء رؤساء البرامج العلمية تعزى إلى متغير (المؤهل العلمي . النوع . الدرجة العلمية)؟

3- ما المقترحات التي تساهم في تعزيز دور الإدارة الإلكترونية لرفع كفاءة الأداء الإداري لرؤساء البرامج العلمية في ضوء إدارة الجودة الشاملة؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي :

1. تتناول هذه الدراسة موضوع مهم وهو دور الإدارة الإلكترونية في رفع كفاءة الأداء الإداري لرؤساء البرامج العلمية بكليات جامعة عمر المختار بمدينة البيضاء .

2. تحاول هذه الدراسة التعرف على دور الإدارة الإلكترونية ومساهمتها في رفع كفاءة الأداء الإداري لرؤساء البرامج العلمية.

3. تحاول هذه الدراسة الوصول إلى المقترحات لتحديد دور الإدارة الإلكترونية في رفع كفاءة الأداء الإداري لرؤساء البرامج العلمية.

4. قد تساهم نتائج هذه الدراسة في نشر ثقافة إدارة الجودة الشاملة لدى رؤساء البرامج العلمية ومدى اسهام الإدارة الإلكترونية بدورها للارتقاء بمستوى أدائهم الإداري ، وتطوير مهاراتهم وتنمية معلوماتهم وخبراتهم ، وتحسين أدائهم الإداري ، وبالتالي تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية التي تسعى إليها الجامعة.

أهداف البحث :

1. التعرف على الدور الذي تساهم به الإدارة الإلكترونية في رفع كفاءة الأداء الإداري لرؤساء البرامج العلمية بكليات جامعة عمر المختار بمدينة البيضاء في ضوء إدارة الجودة الشاملة .

2. التعرف على إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء رؤساء البرامج العلمية تعزى إلى متغير (المؤهل العلمي . النوع . الدرجة العلمية).

3- تحديد أهم المقترحات التي تساهم في تعزيز دور الإدارة الإلكترونية في رفع كفاءة الأداء الإداري لرؤساء البرامج العلمية في ضوء إدارة الجودة الشاملة .

حدود البحث:

حدود موضوعية : تقتصر هذه الدراسة على دور الإدارة الإلكترونية في رفع كفاءة الأداء الإداري لرؤساء البرامج العلمية في ضوء إدارة الجودة الشاملة .

حدود مكانية : تقتصر هذه الدراسة داخل كليات جامعة عمر المختار بمدينة البيضاء .

حدود بشرية : تقتصر هذه الدراسة على رؤساء البرامج العلمية بكليات جامعة عمر المختار والبالغ عددها (16) كلية ، وتم اختيار

(6) كليات بطريقة عينة عرضية قصدية من المجتمع الكلي للدراسة ، والبالغ عددهم كلية الطب البشري (25) . كلية الصيدلة (6)

. كلية الطب البيطري (6) . كلية التقنية (4) . كلية التربية (11) . كلية الهندسة (8) رئيسا ورئيسه .

حدود زمنية : تقتصر هذه الدراسة خلال الفترة الدراسية 2023 . 2024 .

مفاهيم البحث:

الإدارة الإلكترونية:

تعرف الإدارة الإلكترونية بأنها " قدرة المنظمات المختلفة على إدارة الأنشطة التنظيمية والخدمات الداخلية والخارجية بقدرة عالية وبتكاليف ومجهود أقل " (المغربي، 2011).

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها جميع المهام والأعمال الإدارية التي ينجزها رئيس القسم من تخطيط ، وتنظيم ، وتنسيق ، وتوجيه ، ومتابعة ، ورقابة ، وتقويم باستخدام التكنولوجيا الحديثة بغية إنجاز المهام المكلف بها داخل القسم بأقل وقت وجهد .

الكفاءة :

تعرف بأنها " مجموعة من السمات ، والمعارف ، والمهارات والاتجاهات التي تكون في مجملها شخصية الموظف ، وتجعله قادراً على أداء الأعمال المنوطة به بفاعلية وإتقان " (نياز ، 2006).

كما يمكن تعريفها إجرائياً بأنها مجموعة من المهارات والمعارف التي يحتاجها رؤساء البرامج العلمية ، وتمكنهم من أداء أعمالهم الإدارية المكلفون بها بكفاءة وفعالية عالية .

الأداء الإداري:

يعرف الأداء الإداري بأنه " القيام بأعباء الوظيفة من مسئوليات وواجبات وفقاً للمعدل المفروض أدائه من العامل الكفاء المدرب " (بدوي، 2001) .

و يعرف إجرائياً بأنه كفاءه الجهود ، والمهام الإدارية التي يقوم بها رئيس القسم بالكلية من تخطيط ، وتنظيم ، ومتابعة ، وتوجيه ، وتنسيق ، ورقابة ، وتقييم للوصول إلى أعلى معدلات الرضا الوظيفي لأعضاء هيئه التدريس والمعيدين بالقسم ، وتحقيق الأهداف المرجوة التي يسعى إليها القسم والكلية والجامعة .

رئيس القسم :

يعرف رئيس القسم بأنه " عضو هيئة التدريس المكلف بتسيير الأمور العلمية والإدارية بالقسم ، وفق لوائح التعليم العالي والمسؤول عن تنفيذ قرارات مجلس الكلية ، ويقدم للمعيد تقريراً عن أعمال القسم في نهاية كل فصل دراسي ، ويكلف رئيس القسم من بين أعضاء هيئة التدريس وفق ما ورد في دليل إجراءات الأقسام ويعتبر عضو دائم بمجلس الكلية ويتراأس مجلس القسم " (الدليل التنظيمي لكلية الهندسة بجامعة صبراتة لسنة 2019) .

ويعرف رئيس القسم إجرائياً بأنه عضو هيئة التدريس تم تعيينه بقرار من رئيس الجامعة بترشيح من عميد الكلية ، ويكلف بالعديد من المهام والواجبات بالقسم من أجل تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية التي تسعى إليها الكلية والجامعة .

تعرف بأنها " فلسفة إدارية عصرية تركز على عدد من المفاهيم الإدارية الحديثة الموجهة التي يستند إليها المزج بين الوسائل الإدارية الأساسية والجهود الابتكارية وبين المهارات الفنية المتخصصة من أجل الارتقاء بمستوى الأداء والتحسين والتطوير المستمرين " (الخطيب، 2001).

وتعرف إجرائياً بأنها خلق ثقافة متميزة في الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس ورؤساء البرامج العلمية تستهدف التحسين والتطوير المستمر للارتقاء بمستوى أدائهم وتقديم أفضل الخدمات بشكل متميز .

مفهوم الإدارة الإلكترونية:

هي " منظومة إلكترونية متكاملة تعتمد على تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات لتحويل العمل الإداري اليدوي إلى أعمال تنفيذ بواسطة التقنيات الرقمية الحديثة " (سحر ، 2016) .

ويعرف الباحث الإدارة الإلكترونية بأنها القدرة على أنجاز كافة الأعمال والأنشطة الإدارية التي يقوم بها رئيس القسم باستخدام أساليب التكنولوجيا الحديثة (الإدارة الإلكترونية) والعمل على تقديم أفضل الخدمات لأعضاء هيئة التدريس والمعيدين من أجل تحسين الأداء ، وتوفير الوقت والجهد والتكاليف ، وتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية التي تسعى إليها الكلية والجامعة .

أهمية الإدارة الإلكترونية:

يمكن توضيح أهمية الإدارة الإلكترونية من خلال النقاط التالية :

- تحسين مستوى أداء المؤسسات التعليمية .
- توفير الوقت والجهد وسرعة التنفيذ . (المسعودي، 2010) .

- توفير الدقة والوضوح في المعاملات الإدارية .
- تسهيل الاتصال بين الإدارات والأقسام .
- تجميع البيانات والمعلومات من مصادرها آلياً . (الحسن، 2011) .

الأداء الإداري :

يعرف الأداء الإداري على أنه " مجموعة السلوكيات الإدارية المعبرة عن قيام الموظف بعمله ، وتتضمن جودة الأداء ، وحسن التنفيذ والخبرة الفنية في الوظيفة ، فضلاً عن الاتصال والتفاعل مع بقية أعضاء المنظمة والالتزام باللوائح الإدارية التي تنظم عمله ، والسعي نحو الاستجابة لها بكل حرص " (العوالمة، 2004) .

إدارة الجودة الشاملة :

إدارة الجودة الشاملة هي "خلق ثقافة متميزة في الأداء حيث يعمل كافة أفراد التنظيم بشكل مستمر لتحقيق توقعات المستهلك وأداء العمل مع تحقيق الجودة بشكل أفضل أو بفعالية عالية وفي أقصر وقت ممكن" (زيدان، 2010) .

أهمية إدارة الجودة الشاملة :

- زيادة الوعي بثقافة الجودة وأهميتها بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب والموظفين داخل الجامعة.
- تحسين سمعة المؤسسة في نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين والمجتمع المحلي .
- إدارة الجودة الشاملة تعمل على تدعيم الترابط والتنسيق بين الكليات والأقسام والإدارات داخل الجامعة.
- إدارة الجودة الشاملة تعمل على إيجاد بيئة مناسبة للعمل وتذليل الصعاب والمعوقات داخل الجامعة وإيجاد الحلول المناسبة لها (راضي ، والعربي، 2016).

الدراسات السابقة :

المجموعة الاولى : دراسات اهتمت بالإدارة الإلكترونية في التعليم الجامعي.

دراسة عبد الرسول (2015) فقد هدفت إلى التعرف على دور الإدارة الإلكترونية ودورها بتطوير العمل الإداري بكلية التربية بجمهورية مصر العربية ، واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة ، واستخدمت استبانة طبقت على عدد (55) عضو هيئة تدريس والإداريين بالكلية ، ومن نتائج هذه الدراسة ما يلي : العمل على نشر ثقافة الإدارة الإلكترونية ، وتحديد الاحتياجات التدريبية لجميع العاملين ، وتوفير البنية التحتية اللازمة ، وتطوير التشريعات والأنظمة لتتواءم مع التعاملات

وهدف دراسة عبد الناصر ، قريشي (2011) إلى تطبيق الإدارة الإلكترونية ومدى مساهمتها في تطوير العمل الإداري ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، واستخدمت استبانة طبقت على (40) عامل بجامعة بسكرة ، ومن أهم نتائجها ما يلي : عقد دورات تدريبية للعاملين بكيفية تطبيق الإدارة الإلكترونية بالجامعة مما يساهم في تحسين وتطوير الأداء الحالي والمستقبلي .

أما دراسة الرفاعي (2013) فقد اهتمت بتحليل مفهوم الإدارة الإلكترونية وتحديد دورها في تطوير العمل الإداري بمؤسسات الجامعة ، واستخدمت الدراسة أسلوب دراسة الحالة ، واستخدمت استبانة طبقت على (100) عضو هيئة التدريس و (64) من الإداريين بجامعة المنوفية ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها : توفير برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس ، وتوفير الامكانيات المادية .

المجموعة الثانية : دراسات اهتمت بإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي .

دراسة أبو سليمة (2005) حيث هدفت إلى التعرف على متطلبات تطوير الأداء الإداري بكلية التربية بجامعة قناة السويس في ضوء إدارة الجودة ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي ، واستخدمت استبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس عددهم (100) ، ومن النتائج التي توصلت إليها ما يلي : تشجيع عمداء الكليات لنظام إدارة الجودة الشاملة ، والتأكيد على التغيير لتحسين وتطوير جودة الأداء .

في حين سعت دراسة المصري (2007) للتعرف على مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام بالجامعات الفلسطينية في ضوء الجودة الشاملة ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، واستخدمت استبانة طبقت على (283) جامعة ، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة التوسع المستمر في استخدام التكنولوجيا لتحسين الأداء الإداري .

وفي ذات السياق هدفت دراسة مرسى ، ومصطفى (2011) إلى التعرف على أدوار ومسئوليات رؤساء الأقسام بجامعة أسيوط ، وأدائهم الإداري في ضوء إدارة الجودة ، واستخدمت الدراسة استبانة على (50) عضو هيئة التدريس من كليات جامعة أسيوط ، وتوصلت الدراسة إلى عد نتائج منها وضع تصور لتحديد المهام التي ينبغي أن يقوم بها رؤساء الأقسام من أجل تحقيق مبادئ الجودة ، وتوفير الدعم اللازم لتحقيق الاستمرارية في جهود التحسين والتطوير .

تعقيب على الدراسات السابقة:

. ففي المجموعة الأولى كان محور الدراسات السابقة الأساسي هو التعرف على الإدارة الإلكترونية ودورها في تطوير العمل الإداري بمؤسسات التعليم الجامعي كدراسة عبد الرسول (2015).

. كما أن هناك دراسات أخرى ضمن هذه المجموعة اهتمت بتحليل مفهوم الإدارة الإلكترونية وتحديد دورها في تطوير العمل الإداري بمؤسسات الجامعة كدراسة الرفاعي (2013) . واهتمت دراسات أخرى بتطبيق الإدارة الإلكترونية ومساهمتها بتطوير العمل الإداري كدراسة عبد الناصر ، قرشي (2011).

. أما في المجموعة الثانية فإن الدراسات السابقة في هذه المجموعة حاولت أن تتناول نظام إدارة الجودة في التعليم الجامعي ، من خلال التعرف على متطلبات تطوير الأداء الإداري بكليات التربية بجامعة قناة السويس في ضوء الجودة الشاملة كدراسة أبو سليمة (2005) ، والتعرف على مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام بالجامعات الفلسطينية في ضوء الجودة كدراسة المصري (2007) ، والتعرف على أدوار ومسئوليات رؤساء الأقسام بجامعة أسيوط وأدائهم الإداري في ضوء الجودة كدراسة مرسى ، ومصطفى (2011).

. إن جميع الدراسات السابقة في المجموعة الأولى والثانية استخدمت الاستبيان كأداة أساسية لجمع المعلومات والبيانات كدراسة الرفاعي (2013) ، ودراسة عبد الرسول (2015) ، ودراسة أبو سليمة (2005) ، ودراسة المصري (2007) ، ودراسة مرسى ، ومصطفى (2011).

. أوجه الاختلاف والاتفاق بين الدراسات السابقة ، والدراسة الحالية من حيث العينة وطرق اختيارها ، والمنهج المتبع في تلك الدراسات ، وأداة جمع البيانات والوسائل الإحصائية لتحليلها فقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام أداة الاستبيان لجمع البيانات ، واعتماد المنهج الوصفي كدراسة عبدالناصر ، وقرشي (2011) ، وتباينت معها في حجم العينة للاختلافات في حجم المجتمع المدروس .

إجراءات الدراسة:

منهج البحث : استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي بشقيه (الارتباطي والمقارن)، وهو ذلك النوع من المناهج الذي يحاول التعرف على الارتباط واستنتاج أهم أسباب الفروق القائمة في حالة أو سلوك مجموعة من الأفراد، أي أن الباحث يلاحظ أن هناك ارتباطاً أو فروقاً بين بعض المجموعات في متغير ما، ويحاول التعرف على العامل الرئيسي الذي أدى إلى هذا الارتباط والاختلاف (أبو علام، 2010).

مجتمع البحث : يتألف مجتمع الدراسة الحالية من رؤساء البرامج العلمية بكليات جامعة عمر المختار التي وقع عليها الاختيار، والبالغ عددها (6) كليات ، واعتمد الباحث عند حصر مجتمع الدراسة على إحصائية صادرة من إدارة شؤون أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمر المختار خلال العام الجامعي 2023 . 2024م ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (1) : أفراد مجتمع الدراسة

م	الكلية	عدد الأقسام العلمية
1	الطب البشري	25
2	الصيدلة	6
3	الطب البيطري	6
4	التقنية	4
5	التربية	11
6	الهندسة	8
المجموع		60

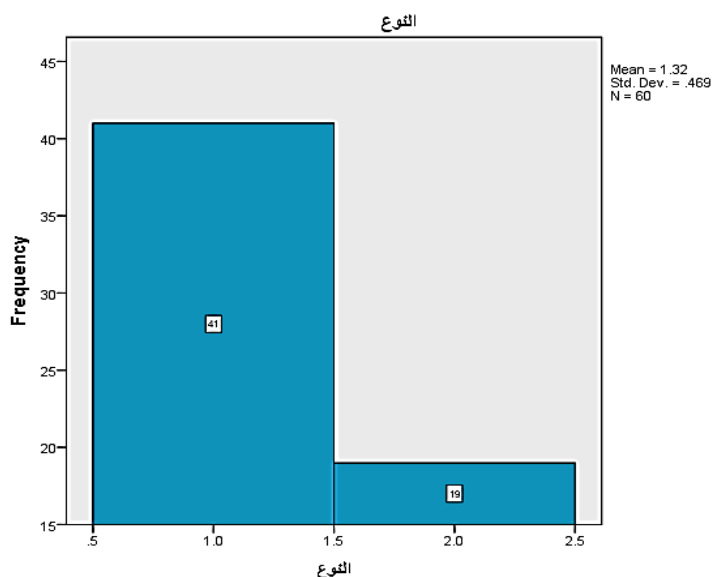
عينة الدراسة : تم اختيار عينة الدراسة كعينة قصدية عرضية من مجتمع الدراسة الكلي رؤساء البرامج العلمية بكليات جامعة عمر المختار ، والبالغ عددها (6) كليات .

وصف عينة الدراسة :

توزيع أفراد العينة حسب متغير النوع: شكل الذكور في العينة (41) رئيس قسم، أي ما نسبته 68.3%، بينما شكلت الإناث (19) رئيس قسم أي ما نسبته في العينة 31.7%، وهذا ما سنوضحه من خلال الجدول (2) وكذلك من خلال شكل (1):

جدول (2): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير النوع

النوع	العدد	النسبة المئوية
الذكور	41	68.3%
الإناث	19	31.7%
المجموع	60	100%

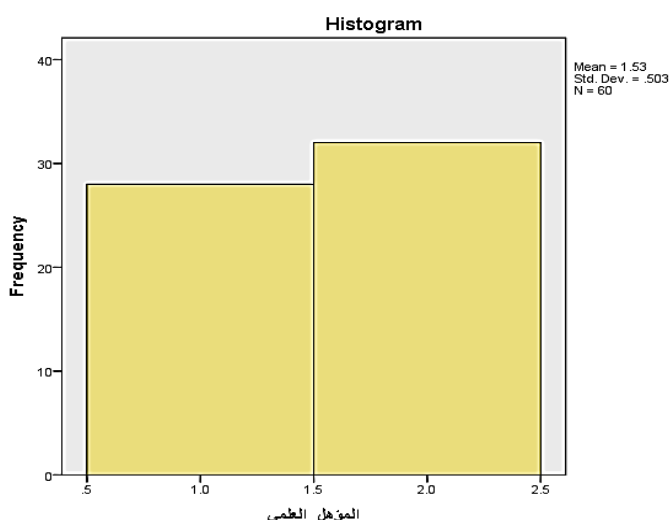


شكل (1): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير النوع

توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي: شكل المؤهل العلمي الماجستير في العينة (28) ماجستير، أي ما نسبته 46.7%، بينما شكلت الدكتوراه (32) أي ما نسبته في العينة 53.5%، وهذا ما سنوضحه من خلال الجدول (3) وكذلك من خلال شكل (2):

جدول (3): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
ماجستير	28	46.7%
دكتوراه	32	53.3%
المجموع	60	100%

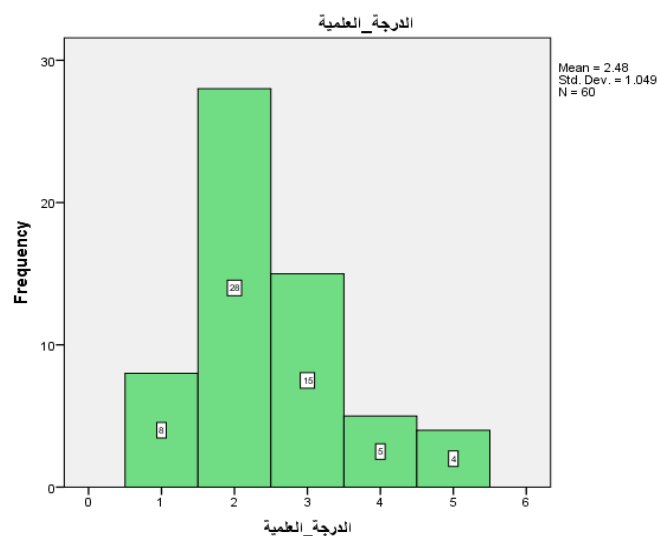


شكل (2): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي

توزيع أفراد العينة حسب متغير الدرجة العلمية: شكلت الدرجة العلمية محاضر مساعد (8) أي ما نسبته 13.3%، بينما الدرجة العلمية محاضر (28) أي ما نسبته في العينة 46.7%، والدرجة العلمية أستاذ مساعد (15) أي ما نسبته 25%، والدرجة العلمية أستاذ مشارك (5) أي ما نسبته 8.3%، أما الدرجة العلمية أستاذ (4) وشكلت ما نسبته 6.7%، وهذا ما سنوضحه من خلال الجدول (4) وكذلك من خلال شكل (3):

جدول (4): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الدرجة العلمية

الكلية	العدد	النسبة المئوية
محاضر مساعد	8	13.3%
محاضر	28	46.7%
أستاذ مساعد	15	25.0%
أستاذ مشارك	5	8.3%
استاذ	4	6.7%
المجموع	60	100%

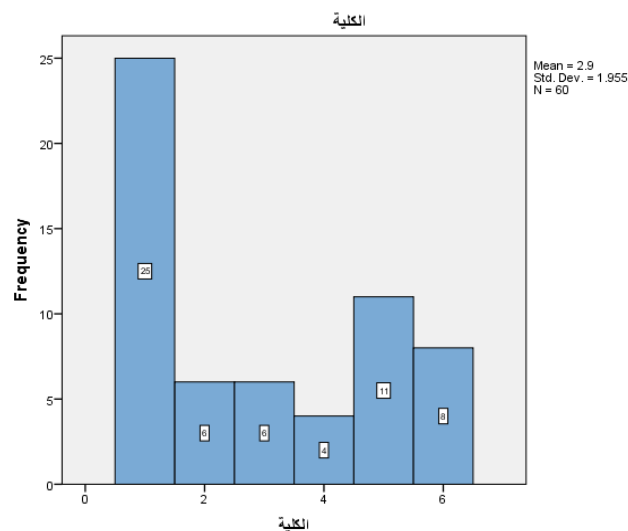


شكل (3): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الدرجة العلمية

توزيع أفراد العينة حسب متغير الكلية: شكلت كلية الطب البشري من أفراد عينة الدراسة (25) رئيس قسم أي ما نسبته 41.7%، بينما كلية الصيدلة (6) أي ما نسبته في العينة 10.0%، وكذلك كلية الطب البيطري (6) أي ما نسبته في العينة 10.0%، وكلية التقنية (4) أي ما نسبته 6.7%، وكلية التربية (11) وشكلت ما نسبته 18.3%، أما كلية الهندسة (8) أي ما نسبته 13.3%، وهذا ما سنوضحه من خلال الجدول (5) وكذلك من خلال شكل (4):

جدول (5): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الدرجة العلمية

الكلية	العدد	النسبة المئوية
الطب البشري	25	41.7%
الصيدلة	6	10.0%
الطب البيطري	6	10.0%
التقنية	4	6.7%
التربية	11	18.3%
الهندسة	8	13.3%
المجموع	60	100%



شكل (4): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الكلية

أداة البحث: تم الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات بعد مراجعة الدراسات السابقة المعنية بالإدارة الإلكترونية ودورها في رفع كفاءة الأداء الإداري لرؤساء البرامج العلمية بجامعة عمر المختار . البيضاء - في ضوء إدارة الجودة الشاملة ، ووضعت أمام كل فقرة بدائل الإجابة التالية : (غير موافق بشدة ، وغير موافق ، ومحايد ، وموافق ، وموافق بشدة) ، حيث أعطيت الفقرات أوزاناً لتقدير درجة الموافقة ، أعطي البديل غير موافق بشدة (5) درجات ، بينما منح غير موافق (4) درجات وأعطى البديل محايد (3) درجات ، ودرجتان للبديل موافق ، و(1) درجة واحدة للبديل موافق بشدة .

صدق الأداة: يقصد بصدق الأداة " بشكل عام قدرتها على قياس ما صممت لقياسه إذ يفترض أن تقيس الأداة السمة التي صممت لقياسها ولا تقيس سمة أخرى غيرها أو سمة أخرى بالإضافة لها ، ويشار للصدق بأنه نسبي بمعنى أن الأداة الصادقة تكون صادقة في قياسها لفرض معين ولمجموعة معينة " (الشايب، 2009).

وللتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة عرضت في صورتها الأولية على مجموعة من (المحكمين) بلغ عددهم (5) تألفت من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية - البيضاء - بجامعة عمر المختار حيث بلغت فقرات الاستبانة قبل التحكيم (40) فقرة، وطلب منهم الحكم على كل فقرة من فقرات أداة الدراسة من حيث وضوح الفقرات ، ومدى ملائمة الفقرات للمجال ، والتعديلات ، والملاحظات المقترحة ، وبناء على ما قدمه المحكمون من آراء وملاحظات ، تكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من (24) فقرة .

تطبيق الأداة: بعد التأكد من صدق أداة الدراسة ، وزعت على عينة قصدية عرضية من مجتمع الدراسة الكلي رؤساء البرامج العلمية بكلية جامعة عمر المختار ، والبالغ عددها (6) كليات ، و تم جمع الاستمارات الموزعة على أعضاء هيئة التدريس ، وكانت جميعها قابلة للإدخال لتحليلها إحصائياً .

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث .

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل بياناتها تم استخدام المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، والمتوسط الفرضي ، والاختبار التائي (t.test) .

تحليل أهداف البحث .

الهدف الأول: التعرف على الدور الذي تساهم به الإدارة الإلكترونية في رفع كفاءة الأداء الإداري لرؤساء البرامج العلمية: وللتعرف على ذلك، تم استخراج متوسطات درجات أفراد العينة وانحرافاتها المعيارية في مدى مساهمة الإدارة الإلكترونية في رفع كفاءة الأداء الإداري لرؤساء البرامج العلمية، ومقارنتها بالمتوسط الفرضي للمقياس ذاته، وقيمة (ت) للفرق بين هذه المتوسطات ودلالاتها الإحصائية. والجدول (6) يوضح ذلك :

جدول (6): يوضح اختبار (ت) لعينة واحدة لإيجاد دلالة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي الفعلي ومدى مساهمة الإدارة الإلكترونية في رفع كفاء الأداء الإداري لرؤساء البرامج العلمية، المستخدم في الدراسة (ن = 60)

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
مدى مساهمة الإدارة الإلكترونية في رفع كفاءة الأداء الإداري لرؤساء البرامج العلمية	60	94.30	7.021	72	59	24.602	**0.01

- ** دالة عند مستوى دلالة (0.01) ، * دالة عند مستوى دلالة (0.05).

يتضح من الجدول (6) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة على مقياس مدى مساهمة الإدارة الإلكترونية في رفع كفاء الأداء الإداري لرؤساء البرامج العلمية والمتوسط الفرضي للمقياس ذاته، حيث المتوسط الحسابي لدرجات

أفراد العينة على المقياس (94.30) وهو أكبر من المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (72) وذلك عند مستوى دلالة (0.01) مما يدل على أن الإدارة الإلكترونية تساهم في رفع كفاءة الأداء الإداري لرؤساء البرامج العلمية.

الهدف الثاني: التعرف على إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء رؤساء البرامج العلمية تعزى إلى متغيرات: (النوع- المؤهل العلمي- الدرجة العلمية):

أ- التعرف على إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء رؤساء البرامج تعزى إلى متغير النوع (ذكور – إناث) : لمعرفة ذلك تم استخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق في مدى مساهمة الإدارة الإلكترونية في رفع كفاءة الأداء الإداري لرؤساء البرامج العلمية تعزى إلى متغير النوع (ذكور – إناث) والجدول رقم (7) يوضح ذلك .

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ت) ودلالته الاحصائية للفروق بين درجات متغير النوع على مقياس مدى مساهمة الإدارة الإلكترونية في رفع كفاءة الأداء الإداري (ن = 60)

المتغير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
مدى مساهمة الإدارة الإلكترونية في رفع كفاءة الأداء الإداري لرؤساء البرامج العلمية	ذكور	41	93.85	5.952	58	-0.720	0.474
	إناث	19	95.26	9.024			

يتضح من الجدول (7) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى أداء رؤساء البرامج العلمية. ب- التعرف على إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء رؤساء البرامج تعزى إلى متغير المؤهل العلمي (ماجستير – دكتوراه) .

لمعرفة ذلك تمت استخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق في مدى مساهمة الإدارة الإلكترونية في رفع كفاءة الأداء الإداري لرؤساء البرامج العلمية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي (ماجستير – دكتوراه) والجدول رقم (8) يوضح ذلك .

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ت) ودلالته الاحصائية للفروق بين درجات متغير المؤهل العلمي على مقياس مدى مساهمة الإدارة الإلكترونية في رفع كفاءة الأداء الإداري (ن = 60)

المتغير	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
مدى مساهمة الإدارة الإلكترونية في رفع كفاءة الأداء الإداري	ماجستير	28	93.82	8.273	58	-0.491	0.626
	دكتوراه	32	94.72	5.816			

يتضح من الجدول (8) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المؤهل العلمي ماجستير والمؤهل العلمي دكتوراه في مستوى أداء رؤساء البرامج العلمية.

ج- التعرف على إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء رؤساء البرامج العلمية تعزى إلى متغير الدرجة العلمية (محاضر مساعد – محاضر – أستاذ مساعد – أستاذ مشارك – أستاذ):

لمعرفة ذلك تم تحليل التباين الاحادي لمعرفة الفروق في مدى مساهمة الإدارة الإلكترونية في رفع كفاءة الأداء الإداري لرؤساء البرامج العلمية تعزى إلى متغير الدرجة العلمية (محاضر مساعد – محاضر – أستاذ مساعد – أستاذ مشارك – أستاذ) . والجدول رقم (9) يوضح ذلك:

جدول (9): تحليل التباين الاحادي (ANOVA) للفروق بين درجات متغير الدرجة العلمية على مقياس مدى مساهمة الإدارة الإلكترونية في رفع كفاءة الأداء الإداري (ن = 60)

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
مدى مساهمة الإدارة الإلكترونية في رفع كفاءة الأداء الإداري	76.325	4	19.081	-0.491	0.626
	2832.275	55	51.496		
	2908.600	59			

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس مستوى أداء رؤساء البرامج العلمية وفقاً لمتغير الدرجة العلمية لدى عينة الدراسة.

الهدف الثالث : تحديد أهم المقترحات التي تساهم في تعزيز دور الإدارة الإلكترونية في رفع كفاءة الأداء الإداري لرؤساء البرامج العلمية في ضوء إدارة الجودة الشاملة.

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ، ونتائج الدراسة الحالية تم التوصل إلى العديد من المقترحات التي قد تساهم في تفعيل الإدارة الإلكترونية ودورها برفع كفاءة الأداء الإداري لرؤساء البرامج العلمية بجامعة عمر المختار ، وذلك من خلال العمل على نشر ثقافة الوعي بين رؤساء البرامج العلمية بأهمية تطبيق التكنولوجيا الحديثة (الإدارة الإلكترونية) ، وكذلك العمل على إقامه دورات تدريبية لرؤساء البرامج العلمية لرفع من كفاءة أدائهم الإداري مما ينعكس ذلك بشكل إيجابي على رؤساء البرامج العلمية بتطوير وتحسين مهاراتهم وأدائهم الإداري الحالي والمستقبلي ، وكذلك تساهم الإدارة الإلكترونية في توفير الوقت والجهد والمال ، وتعمل على توفير قاعدة بيانات لأعضاء هيئة التدريس والمعيدين بالقسم إلكترونياً.

من خلال الجدول رقم (6) أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة على مقياس مدى مساهمة الإدارة الإلكترونية في رفع كفاءة الأداء الإداري لرؤساء البرامج العلمية والمتوسط الفرضي للمقياس ذاته حيث أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على المقياس (94.30) وهو أكبر من المتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (72) وذلك عند مستوى دلالة (0,01).

وبمراجعة نتائج الدراسات السابقة يلاحظ أن هذه النتيجة المبينة في الجدول رقم (6) قد اتفقت مع دراسة حويل (2009) التي هدفت إلى التعرف على دور الإدارة الإلكترونية في تحقيق جودة أداء جامعة أسيوط بجمهورية مصر لوظائفها المختلفة حيث أسفرت نتائجها أن الإدارة الإلكترونية تساهم في التحسين المستمر لأداء الجامعة لوظائفها المالية والإدارية ، وتوفير الوقت والجهد والمال ، كما اتفقت مع دراسة عبد الرسول (2015) على نشر ثقافة الإدارة الإلكترونية بكلية التربية بمصر ، واختلفت إلى حد ما مع دراسة الكبسي (2010) ، وأشارت نتائجها إلى عدم وجود إدارة إلكترونية مطبقة في الوقت الحالي بكلية التربية بجهة بسبب القصور في الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لتطبيقها كما أشارت نتائج الدراسة لوجود وعي كافي لأهمية تطبيق الإدارة الإلكترونية وخصائصها المختلفة .

من خلال الجدول رقم (7) أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى أداء رؤساء البرامج العلمية بكلية جامعة عمر المختار ، وبمراجعة نتائج الدراسات السابقة يلاحظ أن هذه النتيجة المبينة في الجدول رقم (7) قد اتفقت مع دراسة المصري (2007) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات الفلسطينية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة ، ومن نتائجها العمل على إيجاد وصف وظيفي لطبيعة عمل رؤساء الأقسام الأكاديمية والتوسع المستمر في استخدام التكنولوجيا لتحسين الأداء الإداري.

من خلال الجدول رقم (8) أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المؤهل العلمي ماجستير والمؤهل العلمي دكتوراه في مستوى أداء رؤساء البرامج العلمية ، وبمراجعة نتائج الدراسات السابقة يلاحظ أن هذه النتيجة في الجدول رقم (8) قد

اتفقت مع دراسة عبدالناصر والقريشي (2011) ومن نتائجها عقد دورات في مجال تطبيق الإدارة الإلكترونية لجميع العاملين وتحقيق التميز في مجال الإدارة الإلكترونية بما يساهم في رفع مستوى أداء العاملين بالكلية وتطوير البرامج بما يتناسب مع تطبيق الإدارة الإلكترونية .

نتائج البحث :

- 1- إشارة نتائج البحث بأن تفعيل الإدارة الإلكترونية وتوظيفها بالكلية والاقسام العلمية من خلال نشر ثقافة الوعي بأهمية تطبيق الإدارة الإلكترونية بين رؤساء البرامج العلمية يساهم في تحسين وتطوير مستوى أدائهم الإداري .
- 2- كما أظهرت نتائج الدراسة أن رؤساء البرامج العلمية يعانون من قلة الدورات التدريبية في كيفية استخدام التكنولوجيا الحديثة .

توصيات البحث :

1. توظيف الإدارة الإلكترونية داخل البرامج العلمية بالجامعات الليبية يساهم في تحسين وتطوير مستوى أداء رؤساء البرامج العلمية والرفع من كفاءتهم الإدارية والتنظيمية .
 2. توظيف الإدارة الإلكترونية بالكلية والبرامج العلمية يساهم بتوفير الوقت والجهد والمال .
 3. وضع استراتيجية واضحة من قبل وزارة التعليم العالي لتطبيق الإدارة الإلكترونية في الجامعات الليبية ، وتوفير كل ما تحتاجه الجامعات من أجهزة تكنولوجيا حديثة وتقديم دعم مادي لضمان الاستخدام الأمثل للإدارة الإلكترونية وتوظيفها في العملية الإدارية.
- المقترحات .

1. الاستفادة من الدراسات التي أجريت في الدول المتقدمة حول أهمية الإدارة الإلكترونية وتوظيفها بالجامعات الليبية .
2. إجراء دراسة للتعرف على الصعوبات التي تعيق استخدام الإدارة الإلكترونية في الجامعات الليبية .

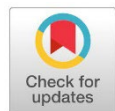
قائمة المصادر والمراجع:

1. أحمد ، محمد : (2009) الإدارة الإلكترونية، (ط 1)، الأردن، عمان: دار المسيرة .
2. الحسن، حسين (2011) الإدارة الإلكترونية المفاهيم الخصائص المتطلبات، عمان: الرواق للنشر والتوزيع.
3. الخطيب، أحمد (2001) الإدارة الجامعية دراسات حديثة ، مؤسسة حماد للدراسات الجامعية للنشر والتوزيع ، الأردن : عمان .
4. الدايني، رشاد خضير، (2010) أثر الإدارة الإلكترونية ودور تطوير الموارد البشرية في تحسين أداء المنظمة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، الأردن.
5. الرفاعي، ولاء إبراهيم محمد، (2013) تصور مقترح لتفعيل استخدام الإدارة الإلكترونية في تطوير العمل الإداري بالجامعات المصرية على ضوء التجارب العالمية المعاصرة جامعة المنوفية نموذجاً ، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد 140.
6. الشايب، عبد الحافظ (2009) . أسس البحث التربوي ، (ط 1) ، عمان : دار وائل للنشر والتوزيع .
7. العاجز، إيهاب، (2011) دور الثقافة التنظيمية في تفعيل تطبيق الإدارة الإلكترونية دراسة تطبيقية على وزارة التربية والتعليم العالي محافظات غزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، غزة .
8. الغامدي ، محمد فوزي ، (2022) الإدارة الإلكترونية ، الدمام ، مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر .
9. المسعودي ، سميرة (2010) معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في إدارة الموارد البشرية بالقطاع الصحي الخاص بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري وموظفي الموارد البشرية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الافتراضية الدولية ، المملكة المتحدة.

10. المغربي ، عبد الحميد ، (2011) الإدارة الإلكترونية المدخل المعاصر لفعالية العمل الإداري ، مجلة التعليم الإلكتروني ، العدد السابع ، ص 235 .
11. المصري ، مروان وليد سليمان (2007) . تطوير الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية في ضوء إدارة الجودة الشاملة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة .
12. بدوي ، أحمد زكي ، (2001) معجم مصطلحات العلوم الإدارية ، دار الكتاب المصري .
13. بكري ، بدور سامي ، (2012) دور الإدارة الإلكترونية في تطوير أداء الموظفين دراسة تطبيقية على موظفي كلية الاقتصاد والإدارة بجامعة الملك عبد العزيز بجدة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك عبد العزيز ، جدة .
14. سحر ، قوري (2016) الإدارة الإلكترونية وإمكانياتها في تحقيق الجودة الشاملة ، مجلة المنصورة ، العدد 14 الجزء الأول ، الجامعة المستنصرية ، ص 175
15. عامر ، طارق ، (2007) الإدارة الإلكترونية نماذج معاصرة ، القاهرة : دار السحاب.
16. عبد الرسول ، محمود أبو النور (2015) تطوير العمل الإداري بكليات التربية بمصر في ضوء متطلبات الإدارة الإلكترونية دراسة حالة كلية التربية النوعية جامعة القاهرة ، مجلة الإدارة التربوية ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، العدد 4.
17. عبد الناصر موسي ، قريشي محمد (2001) . مساهمة الإدارة الإلكترونية في تطوير العمل الإداري بمؤسسات التعليم العالي دراسة حالة كلية العلوم والتكنولوجيا بجامعة بكرة الجزائر ، مجلة الباحث ، العدد 9 .
18. راضي ، بهجت عطية ، والعربي ، هشام يوسف ، (2016) إدارة الجودة الشاملة المفهوم والفلسفة والتطبيقات ، (ط 1) ، روابط للنشر وتقنية المعلومات ، القاهرة .
19. زيدان ، سليمان خالد ، (2010) إدارة الجودة الشاملة الفلسفة ومراحل العمل ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان : الأردن .
20. مادة رقم (44) قرار رقم (22) الهيكل التنظيمي لجامعة مصراته لسنة 2008م .
21. مرسي ، عمر محمد محمد ، ومصطفى ، محمد مصطفى محمد (2011) . تصور مقترح لتجويد الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية في ضوء مبادئ الجودة الشاملة في جامعة أسيوط ، مجلة الثقافة والتنمية ، أكاديمية البحث العلمي ، العدد 49.
22. نیاز ، هاجر حبيب الله (2006) الكفايات الأساسية لمديرات مدارس التعليم العام الأهلي في مدينة الرياض ، بحث تكميلي غير منشور لنيل درجة الماجستير من قسم التربية ، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية : الرياض .

Research Article

Open Access



العائد من التعليم على الاقتصاد الوطني بين طرق القياس وصعوبات التطبيق

حسن عياد ارجية^{1*}، فتحي عمر ارزيق² وصالح أبوبكر رحيل³

1، 2، 3 قسم التخطيط والإدارة التربوية، كلية الآداب، جامعة عمر المختار، ليبيا.

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى تقديم تحليل نظري استقرائي لمفهوم العائد من التعليم ومراحل تطوره وأهمية دراسة العوائد التعليمية ودورها في الاقتصاد الوطني، وما الأنواع الرئيسية لهذه العوائد، حيث تناولت الدراسة عرضاً لبعض الطرق الرئيسية المستخدمة في قياس عوائد التعليم، مع إلقاء الضوء على الصعوبات والتحديات التي تحول دون القياس الدقيق لعوائد التعليم، بناءً على ذلك قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات لتحسين قياس العوائد التعليمية، وخلصت الدراسة، إلى جملة من التوصيات أبرزها إعادة النظر في سياسة التعليم بالتوسع في التعليم الفني وتقليص التعليم العام. بالإضافة إلى ضرورة زيادة الاستثمار في رأس المال البشري من خلال التدريب والتأهيل المهني والإداري في ضوء خطة وطنية شاملة، وإنشاء مركز وطني يختص بجميع الإحصائيات المتعلقة بالتعليم واقتصادياته، تحت إشراف وزارة التعليم وبالتنسيق مع وزارة الاقتصاد.

الكلمات المفتاحية: العائد من التعليم، طرق القياس، صعوبات القياس.

***Corresponding author:**

Hassan A. Argia, Hasan.Argia@omu.edu.ly, Department of Educational Planning and Administration, Faculty of art, University of Omar AL-Mukhtar, Libya.

² Fathi O. Mohammed, Department of Educational Planning and Administration, Faculty of art, University of Omar AL-Mukhtar, Libya.

³ Saleh A. Raheel, Department of Educational Planning and Administration, Faculty of art, University of Omar AL-Mukhtar, Libya.

Received:

19 October 2024

Accepted:

29 December 2024

Publish online:

31 December 2024

The Returns of Education on the National Economy between Measurement Methods and Implementation Difficulties

Abstract: The current study aims to provide a theoretical and inductive analysis of the concept of returns to education, its stages of development, the importance of studying educational returns, and their role in the national economy. It also explores the main types of educational returns. The study presents an overview of key methods used to measure returns to education, highlighting the challenges and difficulties that hinder accurate measurement. Based on this analysis, the study offers a set of recommendations to improve the measurement of educational returns. It concludes by the need to reform educational policies by prioritizing the expansion of technical education while reducing reliance on general education. It also underscored the importance of enhancing investment in human capital through systematic professional and administrative training, aligned with a comprehensive national strategy. Furthermore, the study called for the establishment of a national center dedicated to compiling and managing educational and economic statistics, to be overseen by the Ministry of Education in collaboration with the Ministry of Economy.

Keywords: Returns to Education, Measure Methods, Measurement Difficulties.



المقدمة

يُعد التعليم من أهم موارد التطوير والتنمية في جميع مجالات وقطاعات المجتمع، ويرجع ذلك لدوره المهم في زيادة وتحسين مستوى الإنتاجية، والرفع من معدلات النمو الاقتصادي، وتطوير جميع البنى المؤسسية للدول من خلال تأثيره العميق في إعداد وبناء الإنسان من جميع النواحي، وتأهيله بشكل نموذجي للإسهام في نمو رأس المال البشري باعتباره أهم العوائد التعليمية. كما ينظر للتعليم على أنه الضامن الأساسي الحافظ للقيم المجتمعية، والبعد الحيوي والإستراتيجي للاقتصاد الوطني؛ فالنظام التعليمي وما يرتبط به من مكونات هو الوحيد القادر على تطوير الواقع الاقتصادي، وإحداث نقلات نوعية في مستويات النمو الاقتصادي بالشكل الذي يحقق أبعاد التنمية الشاملة المنشودة.

وتؤكد نتائج العديد من الدراسات وجود ارتباط وثيق بين مستوى التعليم ومستوى النمو الاقتصادي للدول، فكلما كان التعليم متقدماً كلما ساهم في الرفع من المستوي الاقتصادي والمعيشي للفرد والدولة. والعائد النفعي للتعليم لا يتوقف عند حدود الاقتصاد الوطني فحسب بل يمتد ليشمل كل القطاعات والمجالات.

وقياس العائد من التعليم بالطرق العلمية تعد من أهم وسائل تحديد القيمة المنفعية للتعليم، وتجنب المجتمع تبعات إهدار موارده والإنفاق العبثي للدخول والموارد، فالاستثمار التربوي الحقيقي هو الذي يحقق عوائد تنموية تشمل جميع مكونات وأطر المجتمع. حيث استندت الدراسة الحالية على الأسلوب التحليلي الاستقرائي من خلال مراجعة الأدبيات النظرية والدراسات العلمية ذات الصلة بموضوع الدراسة، وذلك بهدف تقديم عدة توصيات من خلال تسليط الضوء على طرق قياس العائد من التعليم، و الصعوبات والتحديات المتعلقة بها. وذلك من خلال تناول مجموعة من العناصر النظرية المرتبطة بموضوع الدراسة.

أولاً: التعريف بالعائد من التعليم.

توجد تعريفات عديدة للعائد من التعليم إلا أن أكثرها شيوعاً وبساطة هو " مقدار الزيادة في الدخل القومي الحقيقي التي تقترن بالتعليم ويحصل عليها أفراد القوى العاملة نتيجة تحسن قدراتهم على الإنتاج والكسب " (حسن، 2019، 209). " يُعرّف بأنه الزيادة النسبية في دخل الفرد المتأتي من العمل في سوق تنافسي للعمل نتيجة زيادة سنوات الدراسة بسنة واحدة " (علي، 2009، 2).

كما يقصد بالعائد من التعليم " الفوائد والمنافع التي تعود على الشخص بشكل خاص أو المجتمع بشكل عام نتيجة للتعليم مقارنة بالتكلفة التي قدمها الشخص والمجتمع للحصول على التعليم، وعلى الرغم من خلفية هذا المفهوم تعود للتراث الاقتصادي، إلا أنه له أبعاد مختلفة ترجع لعلوم أخرى مثل علم الاجتماع " (سعيدة، 2023، 557).

"كما أن العائد من الاستثمار في التعليم هو محور النظرة الاقتصادية للقطاع التعليمي، وتساعد دراسة جدوى الاستثمار في التعليم بكافة مستوياته على المستوى الفردي والاجتماعي على ترشيد القرارات الاقتصادية والتربوية في المجتمعات بحيث يمكن توزيع الموارد الاقتصادية بين الاستثمارات في رأس المال المادي والاستثمارات في رأس المال البشري وفق معايير اقتصادية سليمة" (المالكي وابن عبيد، 97، 2006).

ثانياً: تطور الاهتمام بالعوائد التعليمية.

مرت عملية الاهتمام بدراسة العائد التعليمي بمرحلتين أساسيتين هما:

المرحلة الأولى:

مرحلة التقرير حيث لاحظ الباحثون والمتخصصون اختلافاً جوهرياً عاماً بين المؤهلين تعليمياً وغير المتعلمين في نواحي الأداء والإنتاجية وغير ذلك من النواحي، ولقد دفعت هذه الفروق الباحثون لتقرير وجود نتائج وعوائد إيجابية للتربية في بناء الإنسان.

المرحلة الثانية:

مرحلة القياس حيث أكد المختصون على معطيات المرحلة الأولى، وحاولوا قياس بعض نتائج التربية والتعليم سواءً على المستوى القومي أو على المستوى الفردي، وفي الخصائص الشخصية المختلفة، خاصةً بعد تطور طرق القياس وتوافرت المعلومات اللازمة (القحطاني، 2018، 15).

ثالثاً: أهمية دراسة العائد من التعليم.

تناولت العديد من الأبحاث في السنوات الماضية موضوع المردود من التعليم الناتج من فرضيات رأس المال البشري، فقد استدرك المتخصصون أهمية الاستثمار في البشر من خلال التنمية التعليمية والتربوية في القرن الثامن عشر، إذ أكد آدم سميث على أهمية التعليم، إلا أنها لم تأخذ البعد الإجرائي إلا في الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي، وتعد دراسة جاكوب مينسر من أهم الدراسات في هذا المجال (Jacob, 1958)، وتشولتز (Schultz, 1961)، وبلوج (Blaug, 1965)، وكارد (Card, 1998)، ومن الضروري استنكار أن الدافع لتقدير المردود من التعليم في العديد من الأبحاث قد كان محاولة لفهم الدور الذي تؤديه القرارات الأحادية على أساس من النشاط الاقتصادي الراشد في تفسير الفروق المشاهدة في الأجور، وذلك مقارنةً بنظريات تقسيم الدخل التي ترى أن هذا السلوك خارجاً ولا يخضع للتحليل (شتيوي والعساف، 2018، 6).

وقد أشار بعض المختصين إلى وجود جملة من الفوائد التي يمكن أن تتحقق من قياس ودراسة العوائد التعليمية أهمها:

- توضح بشكل أكثر دقة مدى إسهام النمو التعليمي في التنمية الاقتصادية.
- تزود القائمين على برامج التخطيط التربوي بمعلومات مهمة ومفيدة عن العلاقات التي تربط التعليم باحتياجات سوق العمل.
- تحقق التعرف على واقع تكلفة التعليم بأنواعه المختلفة، ومؤشرات التوازن في اقتصاديات العرض والطلب.
- تمكن من إجراء مقارنات هادفة بين العائد التنموي من التعليم والمشروعات الاقتصادية الأخرى.
- تحدد المرحلة التعليمية، وأنواع البرامج التعليمية الأجدى، والأكثر أهمية للاستثمار فيها.
- ترشد العلاقة بين الاستثمار في التعليم وحاجات سوق العمل، وسياسة الرواتب في الدولة.
- يستفيد منها المخطط في: توزيع الإنفاق في المجال ذو العائد العالي، ويعطي تصورات مقترحة لزيادة العائد، أو بتخفيض الإنفاق (سمية، 2016، 155-156).

في حين يرى البعض الآخر من الباحثين أن أهمية تحليل وقياس الموارد والعوائد التعليمية تتبلور في النقاط الآتية:-

- علاقة التعليم بحياة الإنسان والدولة وما يعود عليها من فوائد، أدى إلى الارتفاع الشديد في معدلات الإقبال على التعليم، الأمر الذي يتطلب بذل المزيد من الجهود، والأموال على حساب الإنفاقات الأخرى.
- دراسة العوائد من التعليم بطرق القياس العلمية المختلفة، تنير الطريق أمام الدارسين وقادة المنظمات، لاتخاذ القرارات المناسبة الهادفة إلى تحقيق أفضل الاستثمارات التعليمية، كما هو الحال عند اختيار البدائل وتحديد أنواع الاستثمارات، بالإضافة إلى تحديد المستوى المناسب للنمو والتوسع التعليمي، بالنسبة لأحجام البرامج والمشروعات الأخرى.
- تكشف مدى مواءمة نظم التعليم في تزويد المجتمع من احتياجاته من القوى العاملة بأنواعها المختلفة، أو أن مخرجات نظم التعليم، لا تتلاءم مع حاجات السوق.
- تطوير تقنيات وأدوات البحوث العلمية، في هذا الاتجاه يحقق الازدهار، وتطور مستوى النظام التعليمي (عثمان، 2017، 388-389).

رابعاً: العلاقة بين التعليم والاقتصاد

تتسم طبيعة العلاقة بين التعليم والاقتصاد بالتأثير المباشر لكل منهما على الآخر من حيث دور التعليم باعتباره المزود الأول للمشاريع الاقتصادية التنموية بالعنصر البشري الذي يشكل محور العمل الاقتصادي، ويتوقف نجاحه على قدرات مخرجات التعليم المعرفية والمهارية والعملية التي ستسهم بصورة مباشرة في زيادة الإنتاجية ونمو الاقتصاد الوطني، الأمر الذي يعود بالنفع المباشر على التعليم من حيث التمويل والأنفاق والكلفة.

كما يعد التعليم هو العامل الأكثر أهمية وحسم في التنمية في أي بلد. ومن خلال سياسة التعليم يمكن معالجة الأهداف الاجتماعية والاقتصادية من خلال برامج التوعية بالسلامة والصحة والبيئة وتوليد الدخل وموازنة مستوى المعيشة وإدارة حجم الأسرة. وعلى المستوى الإستراتيجي، يرتبط التعليم بشكل مباشر بتنمية رأس المال البشري والإنتاجية والنمو الاقتصادي والتنمية الاجتماعية والاقتصادية للأمة (Nowak, 2016).

وقد أشار (أبو تراب، 2021) إلى الارتباط بين التنمية والنمو الاقتصادي في أي مجتمع بتطور النظم التعليمية المسؤولة عن تطوير الطاقات البشرية وصقل وتحسين مهاراتها الإنتاجية، وكذلك دور المؤسسات التعليمية المختلفة في رسم الاستراتيجيات التنموية وتحديد أهدافها الرامية لتلبية الاحتياجات الحالية والمستقبلية، إلى جانب دور التعليم في إعداد الكوادر اللازمة للتنمية.

وينظر إلى العائد الاقتصادي من التعليم على أنه مقدار الدخل الصافي الناتج عن الإنفاق الاستثماري في رأس المال البشري والذي يتمثل في التكاليف الرأسمالية والتكاليف الدورية للحصول على دخل أعلى في المستقبل. كما يتحدد العائد الاقتصادي بالدخل والذي يعكس كافة المنافع والمزايا النقدية وغير النقدية والناتج خلال فترة عملية الاستثمار، وتشير فكرة القيمة الاقتصادية والاجتماعية للتعليم إلى أن للتعليم عائداً اقتصادياً أكبر مما ينفق عليه، ومن الممكن أن يفوق عائده الاستثماري العديد من المشاريع الاقتصادية الأخرى. وللتعليم عائداً اجتماعياً ينعكس على الفرد والمجتمع، كما ينظر إلى العائد من التعليم في صورة ثلاث مضامين هي:

الدخل النقدي المباشر وغير المباشر: والذي ينتج عن الاستثمار في التعليم، ويعبر عن زيادة الدخل النقدي للفرد طوال حياته من خلال كمية ونوع التعليم الذي حصل عليه.

- **الدخل غير النقدي:** هو الجزء الناتج عن عملية الاستثمار في التعليم والذي يتم استهلاكه بشكل مباشر من خلال قيام الفرد المتعلم ببعض الخدمات الإنتاجية لخدمة نفسه وأسرته دون أن يدخل هذا الدخل في مجرى التدفق النقدي.

- **الدخل النفسي:** ويقصد به درجة الرضا النفسي الذي يحققه الفرد من المزايا والفوائد المعنوية الناتجة عن استثماره في العملية التعليمية، مثل الشعور بالأمن، وتحقيق الرفاهية، والتمتع بأوقات الفراغ، والمكانة الاجتماعية، وغيرها. (Meteb, 2024)

خامساً: أنواع العوائد من التعليم.

توجد عدة تصنيفات لعائدات التعليم تتشابه فيما بينها، وقد يعني بعضها المفهوم ذاته، ولغرض التوضيح نطرح هذا التقسيم الذي عدد أنواع العوائد التربوية دون تكرار وفقاً للسياق التالي:-

1. عوائد اجتماعية وعوائد اقتصادية:

تظهر العوائد الاجتماعية في التطور المعرفي لأبناء الجماعة الواحدة، وتكوين العادات الصحيحة والسليمة في التعامل بين أبناء المجتمع ومع ضوابطه ونظمه. يقصد بالعوائد الاقتصادية الزيادة الدخل الشخصي للفرد، وزيادة الدخل القومي الإجمالي للدولة، وكذلك تطوير الاتجاهات الاقتصادية المناسبة وغيرها.

2. عوائد على مستوى الفرد، وعوائد على مستوى القومي:

تتمثل العوائد على مستوى الشخصي للفرد في زيادة دخله نتيجة زيادة تعليمه، وكذلك المكانة الاجتماعية التي يحظى بها الفرد كمكافأة لمستواه التعليمي.

أما العوائد على المستوى القومي، فمنها التقدم التكنولوجي والعلمي، الذي يحصل عليه المجتمع جراء ارتفاع مستوى تعليم أبنائه، وكذلك تكوين اتجاهات إيجابية نحو مقدرات وثروات المجتمع.

3. عوائد استهلاكية، وعوائد استثمارية:

يقصد بالعائدات الاستهلاكية التي تستهلك منفعتها في الحال كإكتساب المعارف والخبرات، وتنمية القدرات، وينظر إلى العائدات الاستثمارية أنها المنفعة التي يتم الحصول عليها في المستقبل، ومن أمثلتها الزيادة في إيرادات الفرد والمجتمع، التي تنتج عن الانتظام في التعليم، وزيادة التحصيل المعرفي.

4. عوائد نقدية وعوائد غير نقدية:

العوائد النقدية هي الإيرادات التي يجنيها الفرد من جراء نمو مستوى تعليمه، وتكوين تقاليد الاستهلاك الرشيد، التي توفر جزء من دخله، وإيراداته ليتم استثماره.

أما الفوائد غير النقدية فيقصد بها عملية تكوين الاتجاهات والقيم الإيجابية تجاه البناء الاجتماعي وأفراده، وزيادة قدرات الإبداع والابتكار عند الأفراد (سمية، 156، 2016).

5. العوائد الأمنية للتعليم:

إن التعليم من خلال ما يقوم به من عمليات حفظ ونقل للتراث وصون المكتسبات الحضارية والثقافية للمجتمع، فإنه يحقق أهم عمق أمني ووطني استراتيجي وهو تحقيق الوحدة الوطنية، والسمو بالهوية المجتمعية، وتعزيز روح الانتماء للوطن بين أفراد المجتمع.

وكذلك فإن الدور الهام والوقائي للتعليم من خلال تحصين أفراد المجتمع من الظواهر السلبية المضللة، والهدامة التي تستهدف العقول، ولعل أخطر الظواهر الإرهابية بمختلف تصنيفاتها ومسمياتها.

سادساً: طرق قياس العائد من التعليم.

يوجد جدل بين الكتاب والباحثين حول عملية تحليل وتحديد العائد من التعليم فهناك مجموعة ترى أن التعليم قيمة وهدف سامي، ولا يجب أن يخضع للقياس بالمقاييس الاقتصادية، لكي لا يفقد العائد التعليمي قيمته، وفريق آخر يدفع في اتجاه أنه يمكن قياس العوائد التربوية والتعليمية، ولكن من خلال تحديد صيغ قياس مناسبة له، تراعي خصوصية قيم التربية والتعليم وليست كتلك الطرق المستخدمة في الاقتصاد.

كما أن هناك من يرى أنه لا يوجد ما يمنع من قياس عوائد التعليم، ويؤكد على إمكانية استخدام الأدوات والطرق الاقتصادية في مجال قياس العوائد التعليمية.

وقد شرع بعض المهتمون باقتصاديات التعليم باستخدام طرق متعددة لقياس العائدات الاقتصادية من التعليم، ومن أهم هذه الطرق:

(أ): طريقة حساب العائد، عند تقدير الزيادة في الدخل الفردي.

نجد أن الاقتصاديون قد حددوا العائد الشخصي من التعليم إلى عائد مباشر، وعائد غير مباشر:

- **العائد المباشر على الفرد:** تعتمد هذه الطريقة على دراسة الفروق بين دخل الأفراد وبين مستواهم التعليمي، ويقوم الافتراض هنا أن التعليم رفع من مستوى النمو المهني والتعليمي عند العامل، مما ترتب عليه زيادة في الإنتاج، وهذه تؤدي بدورها إلى رفع مستواه من نواحي كثيرة. كما أن العائد المالي الذي يحصل عليه الفرد من التعليم والتربية تتجاوز في جميع الظروف النفقات التي أنفقت عليه.

وتتضمن العائدات المباشرة على الشخص، الزيادة في الدخل المالي والعيني والنفسي وقد وجدت بعض الاعتراضات على هذه الاتجاه منها اختلاف العائد الشخصي من مجتمع لآخر، وأن ما يتحصل عليه الشخص من أموال لا يدل بالضرورة على ما يمثله

عمله من قيمة، وسبب ذلك راجع لارتباطه بوضع الأسرة الاجتماعي ومكانتها واعتبارات اجتماعية أخرى فرضتها ظروف المجتمع كالمحسوبة وغيرها.

- **العائد الغير مباشر على الفرد:** ويتمثل في احترام المؤسسة، والإخلاص في العمل والإنتاج، وتقبل اتجاهات التغير الثقافي، والدعوة له وتنمية الابتكار والإبداع والطموح لدى الفرد، تطور خبراته تربوية، ومفاهيمه ومهاراته الاجتماعية، وتطوير اتجاهات وأذواق الأفراد، كلها تعتبر من ضمن العوائد الغير مباشرة على الفرد والأسرة والمجتمع (عبدالرحمن وآخرون، 2021، 803).

(ب): قياس العائد بأسلوب الاقتتان أو الارتباط البسيط.

وتتمثل هذه الطريقة في قياس الارتباط بين مخرجات النظام التعليمي والدخل القومي، أو بين النشاط الاقتصادي، والعملية التربوية، ويتم في إطار مقارنة هذا الارتباط في عدد من الدول في فترة زمنية واحدة، للوقوف على مدى العلاقة والارتباط بين التعليم والنمو في الدخل القومي الإجمالي، وقد بينت بحوث كثيرة، وجود ارتباط وثيق بين القيد في نظام التعليم ومعدلات التخرج منه، وزيادة الدخل القومي الإجمالي، وزيادة دخل الفرد.

كما يمكن أن يقاس هذا الارتباط عن طريق تتبع الارتباط بين النمو في التعليم، وزيادة معدلات القيد في مراحل، والتخرج من مؤسساته، وبين نمو الناتج القومي الإجمالي في دولة واحدة، في فترات زمنية متفاوتة، وقد أظهرت أبحاث (تيودور شولتز) وجود ارتباط إيجابي بين التعليم، وزيادة الدخل القومي، ويعاب على هذه الطريقة أنها أهملت أثر الاعتبارات غير التعليمية في الأنشطة الاقتصادية.

فعندما يزداد الناتج القومي بزيادة التطور، والنمو التعليمي، فقد يكون رأس المال العيني والمادي، هو الذي زاد الدخل والإنتاجية، وزاد في الوقت نفسه مقدار التعليم، وقد تكون راجعه لعوامل سوق العمل، والعمالة أو أن أسعار النقد هي التي تفسر الفروق والتفاوت صعوداً أو هبوطاً في دخول العمال، أكثر من مستوى التحصيل أو التأهيل العلمي (محمد وآخرون، 2017).

(ج): حساب العائد بطريقة العنصر الفائض (المتبقي).

تقوم هذه الطريقة على قياس الزيادة السنوية في الدخل الكلي لدولة معينة ثم قياس المنفق من رأس المال والعمل، للحصول على هذه الزيادة، ثم ارجاع أي زيادة في الدخل الناتج لا تعود إلى هذين المكونين (العمل، ورأس المال) إلى مكون أو عنصر غير معروف أو محدد وهو هنا التعليم (حسن، 2019، 210).

وتنسب هذه الأداة إلى عالم الاقتصاد المشهور (سولو) الذي افترض دالة إنتاجية خطية متجانسة، يتم بموجبها تقدير الدخل القومي الحقيقي، باستخدام رأس المال والعمل (كمكوني إنتاج وحيدين)، ثم يتم قياس إسهام التعليم (الذي تم تحديده افتراضاً أنه المسؤول الأول عن الزيادة الفائضة) في الناتج من خلال طرح الناتج، الذي تم تقديره من الدخل القومي المتحقق فعلاً، وفقاً للنموذج التالي:

$$Y = Y^{(K,L)} + Y^{(E)}$$

$$Y^{(E)} = Y - Y^{(K,L)} \text{ ومنها}$$

حيث (Y): الدخل القومي المتحقق فعلاً.

$Y^{(K,L)}$: الدخل القومي المقدر باستخدام العمل ورأس المال فقط.

$Y^{(E)}$: تقدير الجزء من الدخل القومي الفائض والذي تم إرجاعه إلى التعليم.

ورغم ما أسهمت به هذه الأداة من لفت نظر الكتاب والباحثين، وواضعي السياسة، إلى الدور الشاخص الذي يمكن أن يساهم به التعليم في رفع معدلات الناتج القومي من خلال تحسين مستوى نوعية العنصر البشري، إلا أن يوجد به بعض من الثغرات أهمها

صعوبة تحديد جملة العناصر المتبقية غير المحددة، وعدم القدرة على التحديد الدقيق لمدى إسهام التعليم في الدخل القومي، كل ذلك يرجع لتعذر عزل عنصر التعليم، عن بقية المكونات والعناصر (الطنطاوي، 2016، 383).

(د): طريقة حساب الكلفة والعائد.

تعتمد هذه الأداة كما هو الحال في المشروعات الاقتصادية، على حساب تكلفة المشروع التعليمي، ثم حساب عوائده على المستوى الشخصي، أو الوطني ثم نقوم بعملية طرح بسيطة، نحصل بموجبها على الأرباح التي يجنيها المشروع، أو نقوم بعملية قسمة بسيطة، يكون الناتج بموجبها هو معدل إنتاجية التعليم، الناتج من الدخل أو الأرباح.

وهذه الأداة تفترض أن نظام التعليم ينتج عائدات مادية مباشرة يمكن حسابها، وقوام هذه الطريقة عملية المقارنة، بين أرباح الأفراد، وبين تكلفة تعليمهم، ونحصل على معدل العوائد من التأهيل التعليمي، عن طريق حساب النسبة أو العلاقة بين كل الدخل، وكل النفقات، التي يدفعها الشخص أو المجتمع بما في ذلك الأرباح غير المباشرة.

وقد بُذلت جهود متعددة لقياس هذا المعدل، على أساس حساب زيادة الدخل من مكاسب الأفراد، التي يعتقد أنها نتيجة للتعليم، ثم تحسب وتقدر القيمة الحالية لهذه النواتج والدخول باستخدام إحدى الوسائل المناسبة، ذات الطابع البسيط رياضياً.

إن الاستثمار في رأس المال المادي يمنحنا عائداً، أو ربحاً مادياً، في حين أن المؤسسات التعليمية تنتج تعليماً، وهذا التعليم يضمن في عقول الدارسين الذين يستعملون مهاراتهم وخبراتهم الناتجة عنه، في جني دخولهم المستقبلية، ومن ثم فإن قياس العائد من التعليم تبعاً لهذه الطريقة – يعتمد على أساس معرفة الفروق بين الأموال التي أنفقت في تعليم الفرد، خلال حياته الدراسية في مراحل التعليم المختلفة، وبين ما يتحصل عليه هذا الشخص من عوائد مالية، في الحاضر والمستقبل على مدى حياته (محمد وآخرون، 2017، 397).

(هـ): طريقة دالة الكسب، أو الإنتاج التربوي.

دالة الإنتاج، مفهوم رياضي يعبر عن الارتباط بين المدخلات والمخرجات، لبيان الكم المحتمل الحصول عليه عند استعمال مقادير معينة من مكونات الإنتاج المتوفرة.

أو هي علاقة ارتباط مادية بين كميات الموارد المستخدمة (الداخلية) في عمليات الإنتاج، وبين ما يتم إنتاجه خلال فترة محددة من الزمن.

ويعبر عنها رياضياً: $Q = F(L, K, A) \dots$

وتسمى هذه الدالة، دالة: كوب دوجلاس حيث تمثل Q المنتج وليكن عدد الطلاب الناجحين، و L, K, A مكونات الإنتاج مثل المبنى التعليمي، التجهيزات التعليمية، والعاملين والمعلمين...

وتتأثر هذه الدالة الرياضية بالمدى الزمني: فالزمن القصير لا يسمح بإحداث تغييرات في كل المدخلات لتغيير المنتجات (المخرجات)، وإنما يمكن تغيير بعض المكونات مع ثبات المكونات الأخرى مثل:

$$Q = F(L, K^*, A^*)$$

فهناك ثبات في مكونين هما في المثال التجهيزات التعليمية، والمعلمين، بينما المكون المتغير هو المبنى التعليمي، أي أن دالة الإنتاج التعليمي في الأجل القصير تتسم بوجود مكون واحد متغير، مع افتراض عدم تغير وثبات باقي المكونات، فيكون الناتج الكلي T P وهو أقصى كم متاح يمكن إنتاجه باعتماد كميات مختلفة من المكون، مع كميات ثابتة من مكونات الإنتاج الأخرى، فنصبح الدالة: $Q = F(L)$ ، أما في الأمد الطويل فتكون الفترة الزمنية طويلة، لذلك تسمح بتغيير كل مكونات الإنتاج (عبدالرحمن، 2021، 805).

سابعاً: صعوبات تطبيق طرق قياس العائد من التعليم

من خلال استعراضنا لعناصر العائد من التعليم وطرق قياسه، يمكننا تقسيم طرق القياس إلى قسمين: الأول يقيس عائدات التعليم على المستوى الفردي أو الجماعي والثاني على مستوى المجتمع ككل، ومن المؤكد أن هذه الطرق تساعد في تقدير أثر التعليم في دخل الأفراد والجماعات، وتبين دوره في النمو الاقتصادي كما أنها تقدم للاقتصاديين مقاييس تقريبية يستطيعون من خلالها تقدير عائدات الأموال التي تُستثمر في التعليم. فمحاولة قياس عائدات التعليم ونفقاته لا تعنى رده إلى شيء مادي وإنكار طبيعته الفكرية والإنسانية، وتقدير قيمته بمقدار ما ينتجه من أموال. وعلى الرغم من تحول النظرة إلى الإنفاق على التعليم واعتباره إنفاقاً استثمارياً له آثار وعوائد على الفرد والمجتمع فإن إمكانية الوصول إلى معادلة سهلة لحساب العائد من التعليم تكاد تكون مستحيلة في الوقت الحاضر. ويجب الأخذ في الاعتبار عند حساب عائدات التعليم ومنافعه أننا لا نقدر إلا جانباً محدوداً من آثاره وعائداته - وهي بمثابة الجزء الظاهر من الجبل الجليدي العائم فوق الماء-.

ومن أهم الصعوبات التي تواجه محاولات قياس العائد التربوي ما يلي :-

1- أن المؤسسات التعليمية الرسمية ليست هي العامل الوحيد الذي يؤثر على نمو الإنسان فالعوامل الوراثية، عوامل النضج، أجهزة الإعلام خبرات الحياة، المؤسسات الدينية... وغيرها من المؤسسات الاجتماعية تسهم في تشكيل الشخصية الإنسانية والتأثير على الأنماط السلوكية، وفصل هذه المؤسسات الاجتماعية والتربوية ودراسة تأثير كل منهما بشكل مستقل عن الآخر يكاد يكون مستحيلاً، ولذلك فمن الأخطاء الشائعة في قياس العائد التربوي افتراض أن تحصيل الطلبة أو تغير خصائصهم إنما يرجع فقط إلى خبرات تعليمية في مؤسسات تربوية رسمية كالمدرسة أو الجامعة، فقد تكون المدخلات الخاصة بالطلبة أي الخصائص والسمات الشخصية والمواهب والقدرات التي يحملها الطلبة إلى المؤسسات التربوية هي المحددات الأساسية للعائد التعليمي، فالمؤسسات التربوية ذات الإمكانيات المحدودة قد تستطيع أن تحقق تغيرات في معارف الطلبة واتجاهاتهم وسلوكهم أكثر من تلك المتغيرات التي تحققها المؤسسات التربوية ذات الإمكانيات الممتازة إذا توفر للنوع الأول طلبة متميزون بينما كان طلبة النوع الثاني دونهم في القدرة والموهبة.

2- يحدث العائد التربوي بعد وقت طويل فالفرء العادي لا يجنى ثمار تعليمه إلا في وقت متأخر نسبياً، وهكذا الحال بالنسبة للمجتمع، وطالما أن العائدات التعليمية في أي وقت تشير إلى عشرين عاماً على الأقل، فإن معرفة هذه العائدات في أي وقت، إنما تشير إلى حالة التربية في الماضي ولا تشير إلى حالة التربية في الوقت الراهن.

3- إن العائد التربوي للمؤسسات التربوية لا يكون بنفس المستوى بالنسبة لجميع الطلبة في المراحل المختلفة كما أن لكل طالب شخصية فريدة، وللمؤسسات التربوية ببيئات مختلفة، ويمكن أن ننظر إلى البيئة التربوية باعتبارها مصدراً للفرص التعليمية التي يستطيع الطلبة الاستفادة منها.

4- تُعد التربية والتعليم من الأمور المعنوية التي تتحدى القياس وتستعص على الأساليب الإحصائية (الدهشان، 2003 و البلاط، 2015)

5- إن حساب عائدات التعليم يقوم على فكرة أساسية وهي أن الفروق بين منافع الأفراد ومكاسبهم تعكس الفروق في مستويات التعليم التي وصلوا إليها، ويمكننا أن نتساءل الآن هل تعكس الفروق بين الأرباح والمكاسب الفروق في التعليم؟ وهل يمكن اعتبار الفرق بين الربح الذي يتحصل عليه حامل الشهادة الثانوية، فرقاً راجعاً إلى عامل واحد ووحيد هو اختلاف مستوى التعليم بينها؟ في الواقع إن هذا الفرق في الأرباح يرجع بعضها إلى الفرق في المستوى التعليمي فهناك عوامل أخرى غير التعليم تتدخل في مقدار الأرباح التي يتحصل عليها الأفراد. من هذه العوامل ذكاء الفرد وقابليته الأصلية ومنها مكانته الاجتماعية أو الطبقيّة، ومنها الوضع المالي للأسرة، ومكان سكنها من حيث قربه أو بعده عن العمران، وهل هو في المدينة أو القرية، ومنها مقدار طموحه، وكذلك الصلات الاجتماعية القائمة بين الأسر وبين المتفذين في المجتمع. فهذه العوامل تلعب دوراً هاماً في زيادة أرباحهم

ودخولهم أو في نقصها فليس من الضروري أن يحصل الأفراد الحاصلين على مستويات تعليمية واحدة على أعمال ووظائف متماثلة ولا يصلون إلى أرباح متساوية.

6- أن بعض الباحثين عند تقدير عائدات التعليم نجد أنهم يأخذون بعين الاعتبار كلفة الفرصة البديلة أو انعدام الربح خلال مرحلة الدراسة اعتماداً على متوسط دخل الأفراد الذين يماثلونهم في السن والجنس والذين يعملون في القطاع الصناعي، إلا أن هذا الطريقة تفترض أن الطلبة في حالة انقطاعهم عن المؤسسات التعليمية ودخولهم إلى سوق العمل سيجدون حتماً مجالاً يعملون فيه وبأجور نظرائهم ممن يعملون فعلاً، ومثل هذا الافتراض يناقض المنطق والصواب فدخول هذه الأعداد الكبيرة من العاملين إلى سوق العمل قد يؤدي إلى بطالة واسعة وانخفاض في الأجور.

7- يعتمد الباحثون أمثال شولتز في تقديرهم لتكاليف التعليم إلى حساب الإنفاق على التعليم الرسمي، ويقللون من قيمة بقية الأنماط التعليمية الأخرى والتي لها أهمية كبرى كالتدريب داخل المؤسسات التعليمية وتعليم الكبار والدورات التدريبية والتعليم بالمراسلة والتعليم الذاتي، وحساب النفقات مثل هذه الأنماط صعبة التقدير رغم أن بعض الباحثين قد أخذها بعين الاعتبار.

8- تقل قيمة رأس المال البشري تدريجياً كما هو الحال في رأس المال المادي نتيجة التقدم في العمر أو نتيجة الاستخدام المفرط، أو التطور السريع في العلم والتكنولوجيا في العصر الراهن، والذي يجعل كثيراً من المعارف قديمة. ولذا يجب أن نحسب حساباً لشيء من الاستهلاك لرأس المال البشري والذي لم يقدّر به أكثر الباحثين ومنهم شولتز حيث اعتبر قيمة المخزون التعليمي لدى الفرد ثابتاً طوال حياته (الرشدان، 2008).

9- صعوبة إيجاد وسيلة للتعبير الكمي عن وحدة الناتج في قطاع التعليم، نظراً لتعدد تصنيف الناتج في القطاع الاقتصادي (من سلع وخدمات) وذلك لغياب المؤشر الواضح للناتج الأمر الذي يعتمد على وظيفة التعليم وهدفه (الشديفات، 2002).

10- صعوبة جمع البيانات المطلوبة سواء منها ما يتعلق بدخول الأفراد حسب السن والجنس والمستوى التعليمي وأعمارهم ووظائفهم والطبقة الاجتماعية، أو تقديرات الإنفاق على التعليم، وكذلك البيانات التي يتطلبها سوق العمل خاصة في البلدان النامية.

11- عدم صلاحية فروق الدخل بين الأفراد كمقياس لتحديد فروق الإنتاجية، نتيجة لعدم تجانس المهارات والكفاءات بينهم، وبالتالي فهي غير مناسبة لقياس العائد المباشر وغير المباشر من التعليم (Meteb, 2024).

التوصيات:

في ضوء تحليل الأطر النظرية ذات الصلة بالعائد من التعليم وطرق قياسه واستقراء الصعوبات والتحديات التي تواجه قياس العوائد التعليمية يوصي الباحثين بجملة من التوصيات العامة والإجرائية، التي ستسهم بشكل مباشر في تعزيز الفهم النظري والعلمي لموضوع الدراسة.

أولاً: توصيات عامة

1 - ضرورة إدراك القائمين على شؤون التعلم بأهميته كمجال إنتاجي ذو عوائد اقتصادية تناهز عوائد المجالات الأخرى.

2 - يجب على صناع السياسات التعليمية العمل على تعزيز التوافق بين المناهج في مؤسسات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، من خلال إكساب الطلبة المهارات المهنية والتقنية اللازمة وهذا من شأنه أن يساعدهم على تحسين مكاسبهم في سوق العمل، ويتطلب ذلك ضرورة إعادة النظر في سياسة التعليم بالتوسع في التعليم الفني وتقليص التعليم العام. بالإضافة إلى ضرورة زيادة الاستثمار في رأس المال البشري من خلال التدريب والتأهيل المهني والإداري في ضوء خطة وطنية شاملة بهدف مشاركة الأفراد في تحمل جزء من تكاليف تعليمهم في مراحل التعليم المختلفة.

3 - سوف يسمح المزيد من البحث في هذا المجال باستكشاف المدى الذي يمكن فيه للإنفاق العام على التعليم، كأداة للسياسة المالية، أن يحقق وظيفة التوزيع التي تعمل على الحد من التفاوت. وإلى أي مدى يساهم الإنفاق العام على التعليم في اكتساب رأس المال البشري في توجيه السياسات العامة المستقبلية المحتملة بشأن التعليم والإنفاق.

ثانياً: توصيات إجرائية

- 1 - إنشاء مركز وطني (يختص بجميع الإحصائيات المتعلقة بالتعليم واقتصادياته) تحت إشراف وزارة التعليم وبالتنسيق مع وزارة الاقتصاد، يهتم بجمع البيانات المتعلقة بالتعليم من خريجين وتخصصات وكفاءات، وتنظيمها في قواعد بيانات إلكترونية مؤمنة، لتوفير كل الإحصاءات الخاصة بتقييم عوائد التعليم وربط مخرجاته بالخطط الاقتصادية، بحيث تسهم في تخطيط السياسات التعليمية والاقتصادية.
- 2- الاعتماد على المنهجيات المتقدمة الخاصة بالبحث في عوائد التعليم وقياسها، لفصل تأثير العوامل المرتبطة به، كطريقة (الانحدار متعدد المتغيرات).
- 3 - اقتراح وتطوير نماذج خاصة بالتوقع، تأخذ في الاعتبار الزمن اللازم (المتوقع) لتحقيق العوائد التعليمية.
- 4 - توفير فرص تعليمية متكافئة لتحقيق نوع من العدالة في التعليم.
- 5 - التركيز على المؤشرات الاجتماعية والثقافية المؤثرة في حجم العوائد التعليمية الفردية والجماعية لمراعاة طبيعة التعليم وخصوصيته المعنوية.
- 6 - دمج التعليم المستمر والتدريب كجزء أساسي من السياسات التعليمية في الدولة.
- 7 - الربط المباشر بين المهارات والقدرات الخاصة بالأفراد مع متطلبات سوق العمل والتنمية المستدامة.
- 8 - الأخذ بالنماذج الخاصة بقياس العائد والتي تجمع بين قياس المستوى التعليمي والعوامل الأخرى كالخبرة والمهارة، كنموذج رأس المال البشري، ونموذج القدرة، ونموذج المخرجات المتعددة.
- 9 - تطوير المناهج والبرامج التعليمية بحيث تستهدف المهارات العملية، وأساليب حل المشكلات.
- 10 - الاستثمار المباشر في التدريب داخل المؤسسات التعليمية خلال سنوات الدراسة لضمان تطابق المهارات مع متطلبات الوظائف والأعمال المختلفة في سوق العمل.

الخلاصة :

مما سبق يتضح أهمية الدور الذي يؤديه التعليم في جميع المجالات والنواحي الحياتية للمجتمع، حيث إن عنصر التعليم يُعد مكوناً أساسياً في النمو الذاتي للأفراد، والتطوير الشامل للمجتمع، ولا ينكر أحد أن العوائد المتحققة من التعليم على الاقتصاد الوطني هي فوائد تنموية استراتيجية على جميع الأصعدة وبتفاوت الأطر الزمنية الخاصة بالبرامج التنموية. ويمثل قياس العوائد والموارد المتحققة من التعليم على الاقتصاد الوطني بطرقه ووسائله المختلفة جوهر عمليات ومداخل اقتصاديات التعليم التي حاول من خلالها الاقتصاديون الوصول إلى معرفة حقيقية في تحديد حجم وكم الموارد المتحققة من الاستثمار في التعليم، وقياس وتحديد مستوى إسهام العوائد التعليمية في معدلات النمو في الاقتصاد الوطني. فضلاً عن تأكيد الكثير من الباحثين من خلال الدراسات المتعددة التي تم القيام بها لغرض حساب وقياس علاقة النمو التعليمي بالنمو الاقتصادي، أن العائد من التعليم لا يتحقق من القياس الكمي المنظور عند حدود الاقتصاد الوطني فقط، بل تمتد مكتسباته لتشمل كل مكونات الدول ابتداءً من الفرد إلى المستوى الحضاري العام للمجتمع. كما يمكننا القول بأن تقدير عائدات التعليم يساعد العاملين في ميدان التخطيط على إدخال الاستثمارات التعليمية مع جملة الاستثمارات الأخرى، وتمكنهم من رسم صورة تقريبية لما ينفق على التعليم وما ينتظر منه. هذا مع العلم بأن هذه العوائد المالية لا تشكل إلا جانباً بسيطاً من منافع التعليم وعطائه، فهناك آثار بعيدة المدى عميقة الأثر في حياة الأفراد والجماعات، لا تقدر بثمن وهي جملة التغيرات التي يحدثها التعليم في البنية الفكرية للأفراد والجماعات، بالإضافة إلى التطورات الهائلة في حضارة المجتمع وتقدمه.

المراجع والمصادر:

أولاً: المراجع العربية

- ابو تراب. (2021). اقتصاديات التعليم وأثرها في النمو والتنمية الاقتصادية والاجتماعية في دول الخليج العربي. مجلة اقتصاديات شمال أفريقيا , 17 (2) , 65-82.
- حسن، فاطمة أحمد. (2019). دراسة مقارنة لقياس العائد على التعليم دراسة حالة كلاً من مصر والمملكة العربية السعودية خلال الفترة من 2000-2017 كمؤشر لتقييم الاستثمار في رأس المال البشري في البلدين. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، 3(7)، 205-226.
- سعيدة، حمودة. (2023). العائد من التعليم بين الوظيفة الإنتاجية والوظيفة الحسابية. مجلة دراسات، 12 (16)، 556-670.
- سمية، صلعة. (2016). اقتصاديات التعليم في الجزائر - دراسة قياسية (أطروحة دكتوراه غير منشورة). كلية العلوم الاقتصادية والتجارية والعلوم التسيير، جامعة أبي بكر بلقايد.
- الرشدان، عبدالله زاهي. (2008). في اقتصاديات التعليم. دار وائل للنشر، الطبعة الثالثة، عمان، الأردن.
- الشديفات، عبدالله محمد. (2002). اقتصاديات التعليم من منظور الاقتصاد الإسلامي (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك.
- شتيوي، موسى والعساف، علي. (2018). العائد الاقتصادي على التعليم في الأردن. مركز الدراسات الاستراتيجية - الجامعة الأردنية. <https://jcss.org>
- الدهشان، جمال على (2003) قراءات في اقتصاديات التعليم، كلية التربية، جامعة المنوفية الطبعة الأولى، منشورات جامعة المنوفية
- الطنطاوي، نسمة محمد روعي. (2016). قياس العائد الاقتصادي للاستثمار في التعليم الجامعي بالتطبيق على محافظة الشرقية. مجلة البحوث التجارية، 38 (2)، 375-406.
- عبدالرحمن، رضا حسين محمد وآخرون. (2021). العوائد التعليمية تصنيفاتها ونظريات قياسها. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 15 (15)، 779 - 810.
- علي، عبدالقادر علي، (2009). قياس معدلات العائد على التعليم. منشورات المعهد العربي للتخطيط بالكويت. <https://iefpedia.com/arab/wp-content/uploads>
- محمد، محمد النصر حسن، (2017). عائدات التعليم. مجلة العلوم التربوية - كلية التربية بقنا، 33 (33)، 384-408. <https://maeq.journals.ekb.eg/article>
- المالكي، عبدالله بن محمد وبن عبيد، أحمد بن سليمان، (2006). العائد الاقتصادي للاستثمار في التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية. بحوث اقتصادية عربية، 15 (36-37)، 95-118. <https://asfer.journals.ekb.eg/issue>

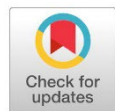
ثانياً: المراجع الأجنبية

Nowak, A. Z., & Dahal, G. (2016). The contribution of education to economic growth: Evidence from Nepal. International Journal of Economic Sciences, 5(2), 22-41.

Meteb, A. M. (2024). How To Measure The Economic Return Of Education. Educational Administration: Theory and Practice, 30(5), 10347-10355.

Research Article

Open Access



التسويق الأكاديمي وعلاقته بالقلق العام والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة الرابعة بكلية التربية جامعة عمر المختار

إيمان علي العوامي

قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة
درنة (القبة)، ليبيا.

المستخلص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التسويق الأكاديمي والقلق العام والتحصيل لدى طلاب السنة الرابعة بكلية التربية، بلغت عينة الدراسة (105) طالب وطالبة، (26) طالب و(79) طالبة بكلية التربية، بجامعة عمر المختار، واستخدم في الدراسة مقياس التسويق الأكاديمي من إعداد (أبوغزال، 2012) ومقياس القلق العام من إعداد مقياس القلق العام (إعداد فوزية بن عبدالله، 2016)، ومعدل التحصيل في السنة الرابعة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سالبة وذات دلالة إحصائية بين التسويق الأكاديمي والتحصيل، ووجدت الدراسة أن هناك علاقة سالبة ولكن غير دالة بين التحصيل والقلق العام، كما بينت النتائج مستوى متوسط في التسويق الأكاديمي والقلق العام، وبينت كذلك مستوى مرتفعاً في التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة، كما أنه توجد فروق في التسويق الأكاديمي تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور، وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث، ولم تجد الدراسة فروقاً تعزى لمتغير النوع في القلق العام لدى عينة الدراسة. ووجدت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في متغير القلق العام تعزى للتخصص، وكانت لصالح التخصص الأدبي، ولم تجد الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص في متغير التسويق الأكاديمي ومتغير التحصيل.

الكلمات المفتاحية: التسويق الأكاديمي، القلق العام، معدل التحصيل، كلية التربية.

*Corresponding author:

Eman Ali Alawime: emana-liialawime@gmail.com Department of Psychology, Faculty of Arts, University of Derna (Al-Qubba), Libya.

Received:

30 October 2024

Accepted:

30 December 2024

Publish online:

31 December 2024

Academic Procrastination and Its Relationship with General Anxiety and Academic Achievement Among Fourth-Year Students at the Faculty of Education, Omar Al-Mukhtar University.

Abstract: This study aimed to investigate the relationship between academic procrastination, general anxiety, and academic achievement among fourth-year students at the Faculty of Education, Omar Al-Mukhtar University. The sample consisted of 105 students (26 males and 76 females). The study utilized the Academic Procrastination Scale (APS) by Abu Ghazaleh (2012) and the General Anxiety Scale (GAS) by Fawzia Ben Abdullah (2016). Data was analyzed using SPSS statistical software. The results revealed a significant negative correlation between academic procrastination and academic achievement. Additionally, while a negative correlation was found between academic achievement and general anxiety, it was not statistically significant. Furthermore, the study found high levels of academic procrastination, general anxiety, and academic achievement among the sample. Significant differences in academic procrastination were observed in favor of males, while academic achievement was significantly higher among females. However, no significant gender-based differences were found in general anxiety. Additionally, significant differences in general anxiety were identified based on specialization, favoring students in the arts specialization. No significant differences in academic procrastination or academic achievement were observed based on specialization. The findings are discussed in detail, and recommendations for future research and interventions are provided.

Keywords: Academic Procrastination, General Anxiety, Academic Achievement, College of Education.



المقدمة:

التسويق سلوك موجود من قديم الأزل وفي جميع مجالات الحياة المختلفة، فالإنسان قد يضطر لتأجيل بعض المهام أو المتطلبات لوقت لاحق لسبب أو لآخر، ولكن في بعض المجالات قد يعوق التسويق إنجاز المهام والوظائف التي ينبغي على الفرد إنجازها في وقت محدد.

وكما هو معروف فإن عملية التقييم وتحديد مستوى الطلاب في الجامعات تتم بتكليف الطالب بعدة مهمات متمثلة في الواجبات والبحوث واجتياز الامتحانات النظرية والعملية، وهذا يتطلب الاجتهاد والمثابرة وبذل مزيد من الجهد ليستوفي المتطلبات الدراسية بالشكل المطلوب وفي الوقت المحدد، وهنا تبرز ظاهرة التسويق الأكاديمي عند الطلاب في حين يفضل بعضهم تأدية واجباتهم الدراسية أول بأول، وهناك نوع آخر يقوم بتأجيل هذه المهام بشكل مؤقت وبعضهم يفضل أداء المهام تحت ضغط الوقت .

ويعتبر التسويق الأكاديمي من المظاهر المنتشرة في الوسط الجامعي بين الطلاب، وهذا ما أكدته مجموعة من الدراسات العربية مثل (أبوغزال 2012، العنزي 2003). ومن خلال عملي كعضو هيئة تدريس بالجامعة فقد لاحظت انتشار ظاهرة التسويق الأكاديمي بين الطلاب من خلال تأجيل أداء مهامهم وواجباتهم والغياب عن الامتحانات، وعدم تقديم البحوث والأوراق العلمية المطلوبة منهم في الوقت المحدد، ونظرا لأهمية الموضوع وآثاره السلبية على حياة الطالب ومستقبله؛ وجب دراسة التسويق الأكاديمي ومحاولة الوقوف على أسبابه وآثاره.

وأيضاً قد لا تنتهي ظاهرة التسويق عند الطلبة المسوفين مع انتهاء مرحلة الدراسة، بل تنتقل مع الفرد في جميع مجالات حياته في العمل وحياته الأسرية وعلاقاته مع المحيطين حيث سيقوم بتأجيل مهامه ومسؤولياته وتسويق قراراته الحياتية، فينشأ شخص لا يمكن الوثوق به أو الاعتماد عليه، كما توجد تأثيرات سلبية أخرى على حياته النفسية والأكاديمية، فقد ثبتت بعض الدراسات وجود تدنٍ في مستوى التحصيل الأكاديمي، كما في دراسة (أحمد : 2008)، وقلق مرتفع وتقدير ذات منخفض، وغيرها من الاضطرابات والسلوكيات التي قد تؤثر على حياة الطلاب المسوفين، ويقوم الطلاب بسلوك التسويق الأكاديمي بالرغم من معرفه عواقبه وقد يرجع ذلك لشعور الطالب بالقلق والخوف من الفشل وعدم الثقة بالنفس، وقدرته على أداء مهامه مما يدفعه إلى تأجيل المهام لوقت لاحق، ويرى (Rothblum، 1986) أن القلق الذي يؤدي إلى التأجيل هو المسبب الأساسي للتسويق (ورد في توفيق، 2017: 551).

ومن هنا برزت مشكلة الدراسة وهي: التسويق الأكاديمي وعلاقته بالقلق والتحصيل الدراسي لدى طلبة السنة الرابعة من كلية التربية جامعة عمر المختار.

تساؤلات الدراسة:

- ما طبيعة العلاقة بين التسويق الأكاديمي والقلق والتحصيل الدراسي لدى طلبة السنة الرابعة بكلية التربية؟
- وينتزع منها التساؤلات الآتية:
- ما مستوى التسويق الأكاديمي والقلق والتحصيل الدراسي لدى طلبة السنة الرابعة بكلية التربية؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مفهوم التسويق الأكاديمي والقلق والتحصيل الدراسي لدى طلبة السنة الرابعة بكلية التربية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهومي التسويق الأكاديمي والقلق والتحصيل الدراسي تعزى لمتغير النوع والتخصص؟

أهمية الدراسة:

- ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى معرفة نمط العلاقة بين التسويف الأكاديمي والقلق والتحصيل الدراسي عند طلبة كلية التربية جامعة عمر المختار.
- التعرف على الفروق والاختلافات بين عينة الطلاب والطالبات، وبين الأقسام العلمية والأقسام الأدبية في التسويف الأكاديمي والقلق العام والتحصيل الدراسي.
- اهتمام الدراسة بفئة مهمة من شرائح المجتمع، ألا وهي فئة الشباب الجامعي، والذين يعول عليهم في بناء المجتمع وتقدمه.
- قد تساهم نتائج الدراسة في مساعدة الأخصائيين في إعداد البرامج التربوية الإرشادية، ووضع خطط وقائية وعلاجية للأثار السلبية التي قد تنتج من انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي عند طلاب الجامعة.
- إعطاء صورة عن مدى صلاحية المقاييس المستخدمة في الدراسة، ومدى ملاءمتها للبيئة المحلية.
- تضع الدراسة مجموعة من التوصيات والمقترحات التي من شأنها المساهمة في التخفيف من ظاهرة التسويف الأكاديمي لدى الطلاب ومعالجة أسبابها.

أهداف الدراسة:

- الكشف عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي والقلق والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية.
- التعرف على مستوى التسويف الأكاديمي ومستوى القلق ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية.
- التعرف على الفروق بين كل من التسويف الأكاديمي والقلق والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة تعزى لمتغير النوع.
- التعرف على الفروق بين كلٍّ من التسويف الأكاديمي والقلق والتحصيل الدراسي تعزى لمتغير التخصص (الأقسام العلمية - الأقسام الأدبية).

مفاهيم الدراسة:

- التسويف الأكاديمي:** هو تأجيل المهام والواجبات الدراسية والبحوث وأوراق العمل، وتقديم الامتحانات بدون مبرر من قبل الطالب الجامعي، ويقاس بالدرجات التي يحصل عليها الطالب من خلال استجاباته على مقياس التسويف الأكاديمي.
- القلق:** هو نوع من الغامض غير محدد ومجهول السبب، مصحوب بالتوتر وعدم الاستقرار، ويصاحب القلق أعراض نفسية وجسمية؛ مثل العرق المفرط وصعوبة التنفس والاضطرابات المعوية وسرعة نبضات القلب (زهرا، 2010: 484).
- التعريف الإجرائي للقلق:** هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على فقرات مقياس القلق العام (فوزية، 2016).
- التحصيل الدراسي:** هو المعدل التراكمي الذي يحصل عليه الطالب في مرحلة دراسية ما (العناني، 2001: 61).
- التعريف الإجرائي للتحصيل الدراسي:** اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية على التقدير العام للطلاب الجامعي.

حدود الدراسة:

- 1- **الحدود البشرية:** تمثلت عينة الدراسة في السنة الرابعة من كلية التربية جامعة عمر المختار والبالغ عددهم (297) طالب وطالبة؛ بواقع (26) ذكور و (217) إناث.
- 2- **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة في حدود كلية التربية بأقسامها المختلفة، بجامعة عمر المختار في مدينة البيضاء.
- 3- **الحدود الزمنية:** تم إجراء الدراسة خلال العام الجامعي 2024 - 2025 م.

الإطار النظري:

مفهوم التسويف الأكاديمي: هو ميل الفرد لتأجيل البدء في المهمات الأكاديمية أو إكمالها، ينتج عنه شعور الفرد بالتوتر الانفعالي (أبوغزال 2012: 3). كما عرفه (عطية، 2009، 287) بأنه ميل الفرد الى تأجيل وإرجاء العمل أو النشاط أو تجنبه بصورة كاملة بناء على رغبته وتحكمه.

كما عرف **أحمد (2008: 6)** التسويف الأكاديمي بأنه إرجاء أو تأجيل لمهمة بدون مبرر، وهذه المهمة ضرورية بالنسبة إلى الطالب، ويقوم بذلك رغم إحساسه بعدم الارتياح من عدم البدء أو الانتهاء منه، أو تكون هذه المهمة مصحوبة بمشاعر القلق وعدم الرضى عن الدراسة ونقص الدافع للإنجاز الأكاديمي.

أسباب التسويف الأكاديمي: هناك عدة أسباب تجعل الطالب يلجأ للتسويف في أداء مهامه الأكاديمية، نذكر منها حسب (نوران، 2000) ورد في (أبوغزال 2012: 132):

- ضعف إدارة الوقت وتنظيمه: إذ يشير المسوفون إلى أنهم غير قادرين على تنظيم الوقت بحكمه، وهذا يتضمن غموض الأولويات والأهداف، وانغماس المسوف بمهام أخرى، مما يدفعه إلى تأجيل إنجاز بعض مهامه الأكاديمية والتركيز على نشاطات غير منتجة.
- عدم القدرة على التركيز أو المستويات المنخفضة من اليقظة عند أداء المهمات، وهذا ربما ينتج عن مشتتات في البيئة، كالانزعاج ومقعد الدراسة المزعج، وعمل الوظائف في الفراش.
- الخوف والقلق المرتبط بالفشل، إذ يقضي الفرد في مثل هذه الحالة معظم وقته وهو في حالة قلق حول قرب موعد الامتحانات والمشاريع أكثر من التخطيط لها وإكمالها.

كما إشار (عاشور وآخرون، 2022: 136) إلى أسباب أخرى تؤدي إلى التسويف الأكاديمي:

- تأثير الأقران: تأثير الاقران من أسباب التسويف
- أسباب متعلقة بالمعلم: أسلوب المعلم وعدم اهتمامه بجذب انتباه الطالب، وعدم مراعاته للفروق الفردية بين الطلبة تعد أحد أسباب التسويف الأكاديمي.
- أسباب مرتبطة بالمهام: مع تعدد المهام قد يشعر الفرد بالإرهاق، ويؤجل تنفيذ المهام نتيجة لشعوره بالقلق واقتناعه بأنه لن يستطيع تنفيذ جميع المهام في الوقت المحدد. أيضا عدم وجود دافع لإنجاز المهام مما يزيد من شعوره بالرغبة في عدم استكمال المهام وتأجيلها.

أنواع التسويف الأكاديمي: ذكر السلمي (2014: 643) عدة أنواع من التسويف الأكاديمي منها:

- التسويف القطعي: ويعني العجز عن اتخاذ القرارات المهمة في فترة زمنية محدودة.
- التسويف التجنبي: وفيه يتجنب الفرد الابتداء أو الانتهاء من المهمة؛ لأن العمل النهائي يتضمن تهديدا للذات.
- التسويف الخامل: وينطبق ذلك على الأفراد الذين يؤجلون عملهم حتى اللحظة الأخيرة بسبب عدم القدرة على اتخاذ القرار نحو العمل في الوقت المناسب.

- التسويف الضغط: وهو القدرة على اتخاذ قرارات متعمدة للتأجيل واستخدام قدراتهم للعمل تحت الضغط.

خصائص الطلبة المسوفين: يشير بارك وسبيرلان (Park & Sperling) الى مجموعة من الخصائص التي تميز الطلبة المسوفين منها:

- معظم المسوفين لديهم فشل في تنظيم سلوكهم، فهم لا يخططون لكي يؤجلوا، لكنهم يؤجلون ما خططوا له.
- ليس لديهم قدرة على تحمل الإحباط والضيق.
- الاندفاعية نحو نشاطات أخرى أكثر جاذبية من المهمة.

- لديهم ضعف في إدارة الوقت، ولا يهتمون بالمهام المستقبلية.
- يميلون إلى تأجيل المهام غير السارة ومملة وصعبة.
- لديهم الرغبة في فعل الأشياء، لكن لا ينفذونها.
- لديهم اضطراب وقصور في الانتباه، وأنهم قادرون على فعل الأشياء بسرعة، وفي وقت قصير وفي اللحظات الأخيرة، ولكنهم لا يهتمون ولا يفعلونه في النهاية.
- انخفاض الثقة بالذات، وضعف التحصيل وارتفاع سمة الاكتئاب والابتعاد عن المنافسة، والنسيان.
- يعيشون في صراع نفسي شديد عندما يكون الأمر متعلقا باتخاذ قرار محدد (عباس، 2017: 21).

استراتيجيات مواجهته التسوييف: ليتمكن الطالب من مواجهة سلوك التسوييف في حياته العلمية والعملية، عليه التغلب على بعض العادات السلوكية واتباع الخطوات التالية:

الوعي بالمشكلة أو السلوك، على الطالب إدراك سلوك التسوييف أو تأجيل المهام وآثاره السلبية على حياته ومستواه الأكاديمي والتحصيل الدراسي وعلاقاته الاجتماعية والأسرية، وأيضا الانتباه والتركيز على العمل وتقليل الأمور المشتتة للانتباه، كما أن استراتيجية تقسيم الهدف أو العمل إلى أجزاء تشجع الطالب على الاستمرارية في أداء المهمة، كما أن لإدارة الوقت وتنفيذ المهام في وعاء زمني محدد أثر فعال في التقليل من التسوييف، وطلب المساعدة من الخبراء أو الأساتذة في أداء المهام الصعبة، ومكافأة الطالب لذاته بعد أداء مهمة أو جزء منها لتكون حافزا على الاستمرارية، وأيضا خلق بيئة عمل يشعر فيها الطالب بالراحة أثناء أداء عمله.

كل هذه الاستراتيجيات إذا ما أخذ بها الشخص المسوف فإنها ستساعد في التخلص من عادة التسوييف وتساعد على أداء أفضل للمهام والواجبات المطلوبة منه.

النظريات المفسرة للتسوييف الأكاديمي:

نظرية التحليل النفسي:

أكد فرويد صاحب هذه النظرية أن التسوييف سلوك مضطرب يرجع للطفولة والخبرات المرتبطة فيها، وخاصة الخبرات الصادمة التي تؤثر على حياة الفرد فيما بعد، وتؤكد هذه النظرية على دور الوالدين في تطوير التسوييف لدى الفرد، خاصة عندما يضع الآباء توقعات غير واقعية لأبنائهم، ويربطان تحقيقها بالحب الوالدي وتقبل الطفل، وهذا يجعل الطفل ينشأ في بيئة من الصراعات التي تجعله يشعر بعدم الاحترام وانخفاض تقدير الذات، وفي حالة فشله في تحقيق تلك التوقعات والمهام المطلوبة منه، يجد نفسه غير قادر على إكمال المهام فيلجأ إلى التسوييف، وبالتالي يعتقد أن القلق والخوف أساس التسوييف، فهي حيل دفاعية لا شعورية يستخدمها الطالب لخفض التوتر والصراع بين الهو والأنا العليا (عباس، 2017)، ورد في (بن عزيزة وبكريش، 2023: 21).

نظرية (أليس ونويس 1977 Ellis & Knaus):

حسب أصحاب هذه النظرية فإن الطلاب يقومون بعملية التسوييف بسبب بعض المعتقدات الخاطئة حول قدراتهم، فهم يرون أنهم غير قادرين وغير مؤهلين لأداء هذه الواجبات، لذلك غالبا ما تدور المعتقدات العقلانية للمسوفين في أنهم لا يملكون القدرات اللازمة لإكمال واجباتهم بشكل مرضٍ، والتي لا تتلاءم وفق اعتقادهم بشكل واقعي مع قدراتهم ونوع المهمات، بالتالي فهم يقومون بعملية التسوييف والتأجيل حتى نهاية الوقت، وإذا قاموا بها فهي في الغالب ليست بالمستوى المطلوب، وهذه النتيجة تؤكد لطلاب المسوفين فكرتهم السلبية عن أنفسهم، فيزيد من قلقهم فيستمررون في السلوك التسوييفي (صالح وآخرون، 2013: 249).

نظرية الكفاءة الذاتية: يرى باندورا عام (1977) بأن التسوية يتعلق بالكفاءة الذاتية للفرد، والتي عرفها بمعتقدات الأفراد المتعلقة بقدراتهم الخاصة وإظهار سلوكيات ناجحة في مواقف معينة، وقدرتهم على تغيير سلوكه بما يلائم مختلف هذه المهام، فدرجة الكفاءة عند الطلاب تؤثر على أدائه الأكاديمي بشكل كبير، فكلما كانت ثقة الطالب بذاته وقدراته، كلما يزيد من حماسه ويدفعه لإنجاز واجباته ومهامه بشكل أفضل، وفي الوقت المحدد، والعكس صحيح؛ فالطلاب ممن لديهم كفاءة ذاتية منخفضة سيتقاعسون عن إتمام مهامهم الدراسية بالشكل المطلوب (عبيد، 2019 : 266).

النظرية المعرفية: ينظر أصحاب الاتجاه المعرفي إلى الظواهر النفسية المختلفة من حيث ارتباطها بطريقة تفكير الفرد، ورؤية الأفكار والمعتقدات التي يحملها الفرد كمحددات لأنماط سلوكه، سواء كانت إيجابية أو سلبية، حيث يركز هذا الاتجاه على الجانب المعرفي للمسوفين ومعتقداتهم وأفكارهم اللاعقلانية، وتصوراتهم الخاطئة نحو أنفسهم، واعتقاداتهم أنهم لا يملكون القدرات الكامنة لأداء مهامهم، وأن هذه المهام لا تتناسب مع قدراتهم، وفي مثل هذه الحالات يلجأ الطالب إلى التسوية الأكاديمي لتجنب القلق (الزغبى، 2020).

ثانياً: القلق العام: هو خبرة انفعالية غير سارة يعاني منها الفرد عندما يشعر بخوف أو تهديد من شيء دون أن يستطيع تحديده بشكل واضح (الشبؤون، 2011: 43).

ويعتبر القلق من الأمراض العصبية الشائعة، إلا أنه يعتبر سمة رئيسية في معظم الاضطرابات، فنجد بين الأسوياء في مواقف الأزمات، كما نجد مصاحباً لكل الأمراض العصبية والذهنية على حد سواء، وتشمل الاضطرابات في حالات القلق الكائن بجوانبه الوجدانية والسلوكية والتفكير، فضلاً عن تفاعلاته الاجتماعية، فمن حيث النواحي الشعورية والوجدانية، تسيطر على الشخص من حالات القلق مشاعر من الخوف والاكنتاب والشعور بالعجز والغربة عن الذات، وفشل الفرد في تحقيق ذاته، والعجز عن اتخاذ القرارات الحاسمة أو سرعة اتخاذ القرار (الزهراني، 2003، ورد في عقيلة وعيسى، 202 : 787).

واضطراب القلق العام يتمثل في أعراض طويلة المدى لا تقل عن ستة أشهر متواصلة الحدوث من أفكار ومشاعر وسلوكيات مصبوغة بالقلق والترقب والحذر واستشعار مصادر خطر غير واقعية وغير منطقية (سرحان وآخرون، 2004: 20).

أسباب القلق: هناك أسباب عديدة يمكن أن تؤدي إلى القلق عند طلاب الجامعة، بما في ذلك الضغط الأكاديمي، الضغط النفسي، والضغط الاجتماعي، والضغوط الأكاديمية هي إحدى الأسباب الرئيسية للقلق عند الطلاب الجامعيين (آل خليفة، 2017 : 5). يمكن أن يؤدي الحمل الأكاديمي الثقيل والمتطلبات الأكاديمية العالية إلى شعور الطلاب بالقلق والتوتر.

1. الضغوط المالية: وهي تسبب القلق عند الطلاب الجامعيين (العتيبي، 2019 : 12). يمكن أن يؤدي نقص الموارد المالية والديون الطلابية إلى شعور الطلاب بالقلق والتوتر.

2. الضغوط الاجتماعية: وهي سبب آخر للقلق عند الطلاب الجامعيين (الراشد، 2018 : 8). يمكن أن يؤدي الضغط الاجتماعي للتوافق مع الزملاء والأساتذة إلى شعور الطلاب بالقلق والتوتر.

3. القلق من المستقبل: القلق من المستقبل هو سبب آخر للقلق عند الطلاب الجامعيين (آل خليفة، 2017 : 10). يمكن أن يؤدي القلق من المستقبل المهني والشخصي إلى شعور الطلاب بالقلق والتوتر.

4. عدم وجود الدعم النفسي: عدم وجود الدعم النفسي هو سبب آخر للقلق عند الطلاب الجامعيين (المنصور، 2020: 15). يمكن أن يؤدي عدم وجود الدعم النفسي من الأسرة والأصدقاء إلى شعور الطلاب بالقلق والتوتر.

أثار القلق: للقلق آثار سلبية على حياة الطالب الجامعي بشكل عام والحياة الجامعية بشكل خاص، من خلال تأثيره على التحصيل الأكاديمي حيث يؤدي إلى تأخير في أداء الواجبات ومتطلبات الدراسة وفشل في الأداء الأكاديمي.

أعراض القلق:

-القلق العام والعمل والتوتر العام والخوف بشكل عام والخوف الذي يصل إلى مرحلة الفزع، والقلق على الصحة، حيث يكون الفرد خائفاً، ولكنه لا يعرف لماذا، ويكون لديه شعور بأن شيئاً ما سيحدث، لكنه لا يعرف ما هو.

-التوتر العصبي يفقد السيطرة الفعلية على أعصابه بسهولة ولأنه الأسباب، ويكون شديد الحساسية لأي ضوضاء تصادفه، ويشيع هذا التوتر بين الطلبة قبل دخول الامتحان، والتوتر من الأسئلة التي أمامهم، ومن الأعراض الفسيولوجية قلة التركيز والنسيان والصداق وفقدان الشهية وعدم القدرة على النوم (غالبا، 1978: 32-33).

مستويات القلق النفسي:

-**القلق البسيط:** وهو عبارة عن توتر وشعور بالرهبة؛ خاصة عند مواجهة المشاكل.

-**القلق المزمن:** تظهر أعراضه عند الشخص خفيفة نوعاً ما عن الأعراض الحادة، حيث يحدث اضطراب أثناء النوم مصحوبة بأحلام مزعجة، وظهور حالات العنف بصفة كبيرة تجعل المريض يسعى لمساعدة الطبيب من أجل العلاج والبحث عن الراحة النفسية أو الدواء المناسب لذلك.

-**قلق حاد:** تحدث نوبات بأشكال مفاجئة، ولأسباب مجهولة حيث تسيطر على المريض لعدة دقائق في المرة الواحدة، تبث فيه حالة من الرعب المرضي، وأنه أكثر ألماً من أي حالة جسمانية حادة (العبيدي، 2004: 242).

النظريات المفسرة للقلق:

النظرية الفسيولوجية: ترى بأن أعراض القلق تنتج عن زيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي بنوعيه السمبثاوي والباراسمبثاوي، وتظهر على الفرد مجموعة من الأعراض، منها كثرة التعرق، ارتجاف في اليدين، كثرة التبول، مشاكل في الهضم، والقابلية للأكل، واضطرابات النوم، ويعاني مريض القلق بمستوى مرتفع من الانتباه المرضي في فترات الراحة (عكاشة، 1998، ورد في بشير 2022: 51).

النظرية السلوكية: يعتقد المعالجون السلوكيون أن القلق هو استجابة مستفادة لبعض الأمراض الضارة أو الوضع التحفيزي. عندما يثير الموقف أو التحفيز القلق لدى الشخص، يتعلم الحد من القلق بتجنب المواقف التي تنتج عنه، فالقلق العام قد يحدث اضطراباً من عدم القدرة على التنبؤ من التعزيز الإيجابي والسلبي، ويكون الشخص غير متأكد عندما تكون سلوكيات التجنب فعالة في الحد من القلق (الخطيب، 2018: 218).

النظرية الارتقائية في القلق:

وفقاً لهذه النظرية، فإن الطريقة التي يتعلم الأطفال التنبؤ والتفسير لأحداث الحياة، تساهم في مقدار القلق الذي يواجهونه في وقت لاحق في الحياة، كمية السيطرة التي يشعر بها الناس على مدى حياتهم ترتبط بقوة كمية القلق الذي يواجهونه. ويمكن أن يتراوح إحساس الشخص بالسيطرة من الثقة بأن كل ما يحدث في أيديهم بالكامل، إلى شعور الشخص بعدم اليقين الكامل والعجز عن الشعور بأن أحداث الحياة القادمة خارجة عن سيطرتهم، فمن المرجح أن يشعروا بمزيد من الخوف والقلق، فمثلاً قد يشعر هؤلاء

الناس أن ليست هناك قدر من التحضير أو المؤهلات تكفي أن تعطيتهم السيطرة على نتائج مقابلة العمل القادمة (1998، and Szatmari، Dierker، Merikangas)

نظرية التحليل النفسي: يرى فرويد أنه إذا شعر الشخص بخطر في موقف معين فإنه يأخذ بعد ذلك بتوقع الخطر في المستقبل في المواقف المشابهة، وإذا توقع الشخص وقوع الخطر، يشعر أيضا من خلال القلق كأن الخطر وقع فعلا، ويؤدي القلق في هذه الحالة الأخيرة وظيفة مهمة. بمثابة إشارة تنذر بحالة الخطر المقبلة حتى تتمكن (الأنا) من الاستعداد لمواجهة الخطر المتوقع (العنابي، 1998: 111). القلق هو إشارة بأن الخطر مقبل، ولا شك أن إدراك الفرد للخطر قبل أن يباغته فعلا أمر مفيد لحفظ حياته، وهو يدل على تقدم مهم في قدرته على حفظ ذاته (فرويد، 1989: 30).

النظرية الإنسانية: فسر القلق عند أصحاب هذه النظرية بأنه ليس مجرد خبرة انفعالية يمر بها الإنسان، وإنما القلق هو جوهر طبيعة النفس تحت ظروف خاصة، وليست مجرد استجابة يكتسبها أثناء عملية التعلم، فالإنسان هو الكائن الحي الوحيد الذي يستشعر القلق ويعانيه كخبرة يومية مستمرة تبدأ ببداية حياته ولا تنتهي إلا آخر أنفاسه الحية (سعيد، 2008: 95).

نظرية القلق الدافع: لقد ربط أنصار نظرية القلق الدافع أمثال (تايلور تشايلد، ماندلر) بين خاصية الدافع الذي يدفع الفرد للتعلم والعمل، وبين القلق، وافترضوا أن الفرد عندما يقوم بعمل شيء يشعر بالقلق الذي يحفزه على إنجاز العمل، وأشاروا إلى إن وجود القلق دليل على وجود الدافع للأداء، وذهبوا إلى أنه كلما زاد القلق زاد الدافع والأداء (مختار ووحشية، 2022: 19).

ثالثا: التحصيل الدراسي:

يعد التحصيل الدراسي من أبرز نواتج العملية التعليمية، وفي ضوءه يتحدد المستوى الدراسي للطلاب، فهو يمثل ما يظهره الطالب من اكتسابه للمعارف والمفاهيم الأساسية في المواد المقررة، وما يتحصل عليه من درجات في الامتحانات المدرسية المختلفة، فضلا عن كونه محصلة لتفاعل مجموعة من العوامل وتداخلها، ويندرج بعضها في إطار العوامل المتعلقة بشخصية الطالب، وأخرى بأسرته وبيئته والموقف التعليمي بجميع عناصره من معلم ومنهج دراسي وإدارة مدرسية (الكندري، 2008: 71).

ويقصد بالتحصيل الدراسي تلك المعلومات والمعارف والمهارات والقدرة على حل المشكلات وسائر أهداف التعلم، وذلك بعد دراسة المتعلم لمحتوى الموضوعات الدراسية التي اكتسبها، أو الخبرات التي تطورت لديه من خلال دراسة موضوعات دراسية مقررة. ويتم قياس هذا التحصيل بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الامتحان النهائي الذي يتقدم له في نهاية الفصل الدراسي. ويعبر عن التحصيل بما وصل إليه الطالب في تعلمه ومدى قدرته على التعبير عما تعلمه من معلومات وطرائق التفكير، كما تقيسها الاختبارات التحصيلية المستخدمة في الجامعة. ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب نتيجة أدائه للاختبار التحصيلي النهائي المقنن الذي يقدم له في نهاية الفصل الدراسي (الخضراء، 2005: 9).

مفهوم التحصيل الدراسي: عرفه الشيباني بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب في امتحان معين من قبل المعلمين، سواء كان هذا الامتحان شفويا أو تحريريا، أو كليهما معا (الشيباني، 2001: 95).

وأيضا عرفه الأزرق (1988) بأنه مستوى الأداء أو الإنجاز المعرفي والوجداني والمهاري الذي يحققه الطالب في دراسته لمواضيع مدرسية أو مهارات معينة، مقاسا باختبارات تحصيلية في المواد الدراسية.

أهداف التحصيل الدراسي: يهدف التحصيل الدراسي بصفة عامة الى الحصول على معلومات تعطي مؤشرات عن ترتيب الطلاب

حسب نتائجهم التحصيلية، وكذا قياس قدرات الطالب في المواد الدراسية المختلفة من أجل ضبط العملية التعليمية، ويذكر (ساسي 2017: 57)، جملة من هذه الأهداف للتحصيل الدراسي:

- 1-بواسطة التحصيل يتمكن الطالب من معرفة مستواه الدراسي ورتبته مقارنة بمستويات ورتب أقرانه.
- 2-إمكانية تقييم الطلاب وبالتالي تقسيمهم إلى فصول دراسية وشعب مختلفة.
- 3-معرفة المستوى المحدد من الإنجاز في العمل الدراسي الذي يجري بواسطة الاختبارات التحصيلية.
- 4-إعداد مقاييس محدودة أو مستويات علمية لكل فرقة من الفرق الدراسية ولكل مادة من المواد، بحيث لا ينتقل التلميذ من قسم إلى آخر إلا إذا وصل إلى هذا المستوى التحصيلي.
- 5-معرفة قدرات الطالب، الشيء الذي أدى إلى تقسيم الطلاب إلى مجموعات متجانسة ومن قدرات مختلفة، حتى يتمكن الطالب من استغلال ما لديه من مواهب.
- 6-تشخيص مواطن الضعف لدى الطلاب من ناحية أو أكثر، مما يساعد المعلم على إيجاد وسائل علاجية تتناسب ومدى ما وصل إليه من حقائق في التشخيص.
- 7-معرفة المعدل التراكمي للطلاب في المراحل الدراسية.
- 8-معرفة مستوى الأداء الفعلي للمتعلم بالمقارنة مع منهج تلقى مضمونه بطرق تعليمية معينة .
- 9-تشخيص صعوبات التعلم بغية تنظيم الحلول المناسبة لعلاجها.

طرق قياس التحصيل: لجمع أدلة حول الطالب، يمكن تقييم كل من تذكر الحقائق والمهارات العليا باستخدام أدوات معدة بعناية، وتصنف إلى: كما ذكرها (أسعد، 2000: 214):

- 1 - الاختبارات المقالية: وهي من أقدم الاختبارات التقليدية، ويكاد يستخدم في جميع المراحل المدرسية والجامعية.
- 2 - الاختبارات الأدائية: وهذا النوع من الاختبارات يقيس الأهداف التعليمية التي لا يمكن قياسها إلا عن طريق الملاحظة المباشرة، وتعتمد على ما يقدمه الطالب من أداء فعلي في الواقع.
- 3-سجل وصف سير التعليم: وهو سجل منظم يكتب فيه الطالب عبر الوقت عبارات حول أشياء قرأها أو شاهدها أو مرت بحياته الخاصة، حيث يسمح له بالتعبير بحرية عن آرائه الخاصة واستجاباته حول ما تعلمه.
- 4-السجل القصصي: عبارة عن ملاحظات يدونها المعلم عن الطالب وحالته النفسية ووصف سلوك الطالب سواء كان لفظيا أو عمليا.
- 5-قوائم الشطب: أداة مكونة من مجموعة فقرات ذات صلة بالمتغير أو السمة المقاسة، وكل فقرة من هذه الفقرات تعبر عن سلوك بسيط يخضع للكل أو العدم، وتعرف أيضا بأنها قائمة من الأفعال والسلوكيات التي يرصدها المعلم والمتعلم لدى قيامه بتنفيذ مهمة أو مهارة تعليمية واحدة.
- 6-سلم التقدير: هو طريقة تظهر فيها أداء المتعلم سواء كانت متدنية أو مرتفعة، وتخضع كل فقرة للتدرج من عدة فئات أو مستويات.
- 7-سلم التقدير اللفظي: وهي عبارة عن تسلسل من الموصفات المختصرة التي تبين أداء الطالب في مستويات مختلفة، وهو أكثر تفصيلا من سلم التقدير.

العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي:

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي نذكر منها على سبيل المثال: البيئة التعليمية؛ وتشمل الأساتذة والمناهج

والقاعات الدراسية ومدى توفير الإمكانات كالمراجع والمكتبات والمعامل، والمناخ بشكل عام، كما توجد عوامل تتعلق بالطالب نفسه والبيئة التي يعيش فيها كالوضع الاقتصادي والاجتماعي والأسري، والوضع الصحي ومستوى ذكاء الطالب، كل هذه العوامل تتداخل وتؤثر في أدائه الأكاديمي ومستواه التحصيلي.

مستويات التحصيل الدراسي: ترى "النبال" في (خالد، 2019: 42) أن هناك ثلاثة مستويات للتحصيل الدراسي وهي:

-التحصيل الدراسي الضعيف: وهي المستويات الأقل مما هو متوقع من الاستعدادات، فالطالب هنا قد قصر في بلوغ مستوى معين من التحصيل.

-التحصيل الدراسي المتوسط: حيث تكون نتائج الطالب متوسطة لا هي مرتفعة ولا متدنية.

-التحصيل الدراسي الجيد: سلوك يعبر عن تجاوز مستوى الأداء المتوقع من الطالب في ضوء قدراته واستعداداته، وهو كذلك حصول الطالب على علامات متفوقة.

أسباب ضعف التحصيل الدراسي :

من أسباب ضعف التحصيل لدى الطالب توقعات الآباء حول أبنائهم، فتشكل ضغوطاً قد يتعرض لها الأبناء من قبل آبائهم قد تكون أعلى من إمكانياتهم وقدراتهم مما يدفع الطالب إلى ردود فعل سلبية، كما أن التوقعات المنخفضة للأبناء تحد من قدرة الطالب على بذل المزيد من الجهد والاجتهاد للوصول إلى مستوى تحصيل أعلى، كما أن المشاكل الأسرية والتفرقة بين الأبناء والمقارنة بينهم وأسلوب التربية المتبع في الأسرة وعدم الاهتمام من الأسرة بالطالب واحتياجاته النفسية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها، كلها أسباب تؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي، أيضاً لنفسية الطالب دور، فتدني مستوى تقدير الذات والثقة بالنفس والقدرة على مواجهة الصعوبات التي تواجهه، بالإضافة إلى ذكاء الطالب ومستوى الطموح والمناخ المدرسي والمعلم وطرق معاملة الطلاب والمناهج. (شعبان وعبد الجابر، 1999: 220).

الدراسات السابقة: وفيما يلي نتناول بعض الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة (التسويق الأكاديمي، القلق العام، ومعدل التحصيل الدراسي)، وسيتم عرضها من الأقدم إلى الأحدث.

دراسة جرادات (2004): هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق الامتحان والتسويق الأكاديمي والتحصيل الدراسي والرضا عن الدراسة، تكونت عينة الدراسة من (573) طالباً في المرحلة الثانوية، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سببية دالة إحصائياً بين التسويق الأكاديمي والتحصيل الدراسي من جهة، وبين التسويق الأكاديمي والرضا عن الدراسة من جهة أخرى (السعدي، 2018: 46).

دراسة أبو غزال (2012): هدفت إلى التعرف على مدى انتشار التسويق الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، وبلغت عينة الدراسة 751 طالباً وطالبة منهم (222) ذكور و(529) إناث، واستخدمت مقاييس التسويق الأكاديمي ومقياس أسباب التسويق الأكاديمي من إعداد الباحث، وأظهرت النتائج أن (25.2 %) لديهم تسويق مرتفع، و(57.7 %) لديهم تسويق متوسط و(17.2 %) لديهم تسويق منخفض، كما أظهرت الدراسة وجود فروق تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح السنة الرابعة، حيث كان لديهم نسبة أعلى من التسويق الأكاديمي، كما أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغيري الجنس وال تخصص، وأظهرت النتائج عن أسباب التسويق الأكاديمي، وفي مقدمتها الخوف من الفشل، وكانت أعلى عند الإناث منه عند الذكور، وأسلوب الدرس، والمهام المنفردة، وضغط الأقران، وكانت أعلى عند الذكور منه عند الإناث.

دراسة بوبو وآخرون (2014): هدفت لمعرفة العلاقة بين التسويق الأكاديمي والقلق بوصفه (سمة وحالة) لدى عينة من طلبة

كلية التربية بجامعة تشرين، كما هدفت إلى معرفة الفروق بين أفراد العينة في التسويف الأكاديمي، وفي القلق بوصفه (سمة وحالة) تبعا لمتغير الجنس، وتكونت العينة من (92) طالب وطالبة اختيرت بالطريقة العشوائية، واستخدمت مقياس التسويف الأكاديمي واختبار حالة وسمة القلق، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين التسويف الأكاديمي والقلق لدى أفراد العينة وعدم وجود فروق تبعا لمتغير الجنس بينهما.

دراسة النواجحة وبركة (2017): هدفت إلى التعرف على مستوى القلق الوجودي والتسويف الأكاديمي والعلاقة بينهما، والكشف عن الفروق في القلق الوجودي والتسويف الأكاديمي تبعا لمتغير الجنس والمستوى الدراسي، بلغت العينة (260) طالب وطالبة من جامعة الأزهر، واستخدمت الدراسة مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس القلق الوجودي من إعداد الباحثين، وكشفت الدراسة عن وجود علاقة طردية بين القلق الوجودي والتسويف الأكاديمي، كما أظهرت النتائج وجود فروق في القلق الوجودي والتسويف الأكاديمي تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور، في حين تشير النتائج الى وجود فروق في القلق الوجودي والتسويف الأكاديمي تبعا لمتغير المستوى الدراسي.

دراسة محمد (2018): هدفت إلى معرفة درجة القلق لدى بعض طالبات كلية التربية بالزلفى وعلاقته بمتغيري التحصيل الدراسي والتخصص، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وتمثلت عينة الدراسة في (72) طالبة من كلية التربية، وقد تم اختيارهن بالطريقة الطبقيّة العشوائية، كما استخدمت مقياس تايلور للقلق، واستمارة معلومات أولية، توصلت الدراسة إلى أن درجة القلق لدى طالبات كلية التربية دون الوسط، كما أنه لا توجد فروق في القلق تبعا لمتغير مستوى التحصيل الدراسي والتخصص الدراسي للطالبات.

دراسة عبيد (2019): هدفت إلى التعرف على مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي لاستخراج نتائج البحث، وبلغت عينة الدراسة 300 طالب وطالبة وبواقع (174) طالبا و(126) طالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتبنت مقياس التسويف الأكاديمي من إعداد (لفتة 2017). وتوصلت إلى أن طلبة الجامعة لديهم تسويف أكاديمي مرتفع، كما وجدت فروقا دالة إحصائية بين الذكر والإناث في مستوى التسويف لصالح الإناث، وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير التخصص لصالح العلمي.

دراسة هيثم، أحمد (2019): هدفت إلى معرفة مستوى التسويف الأكاديمي والذي شمل الكسل، المخاطرة، الانشغال بأمور أخرى، إدارة الوقت، الذات السلبية، الميول الكمالية، والاتجاهات السلبية نحو المهمة لدى طلبة الجامعة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي وطبقت استبانة على (182) طالب وطالبة، أظهرت النتائج مستوى متوسط من التسويف الأكاديمي سواء للدرجة الكلية أو الأبعاد الجزئية، ووجود فروق دالة إحصائية في تقدير مستوى التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح الذكور بالنسبة للدرجة الكلية.

دراسة الزغبى (2020): هدفت إلى التعرف على مدى انتشار سلوك التسويف الأكاديمي بين طلاب الجامعة، والفروق تبعا لمتغيرات الجنس، التخصص، والسنة الدراسية. ولتحقيق هدف الدراسة، قام الباحث بإعداد مقياس التسويف الأكاديمي، وتم تطبيقه على عينة مكونة من (227) طالب وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة انتشار سلوك التسويف الأكاديمي بين طلبة الكلية الجامعية بحقل قد بلغت (4.56%)، وهي نسبة مرتفعة مقارنة بالنسب العالمية، كما بينت نتائج الدراسة أن هناك فروقا دالة إحصائية في التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور، بينما لم تجد النتائج فروقا دالة إحصائية في التسويف الأكاديمي، تعزى لمتغيري التخصص، والسنة الدراسية، وقد خرجت الدراسة في ضوء نتائجها بعدد من التوصيات.

دراسة خليل (2020): هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة مصراتة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكان حجم العينة (410) طالبا وطالبة، وأظهرت النتائج مستوى منخفضا من التسويف الأكاديمي، ولم يكن هناك فروق بين متوسط استجابات أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس والتخصص، في حين وجدت فروق لمتغير المستوى الدراسي لصالح الطلبة الدارسين أكثر من أربع فصول دراسية.

دراسة الشهري (2021): هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى التحصيل الدراسي باختلاف قوة السيطرة المعرفية ومقدار التحصيل الأكاديمي باختلاف مستوى التسويف الأكاديمي (منخفض ١ مرتفع) والحكمة الاختيارية لدى طلبة الثانوية بمحافظة جدة، وعينة قوامها (200)، بقسميها (أدبي وعلمي)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي، تعزى لمستوى التسويف الأكاديمي؛ إذ كانت قيمة (ت= 8.66) وهي دالة إحصائية، وكانت الفروق للطلاب ذوي مستوى التسويف المنخفض؛ إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي للتحصيل الدراسي (88.42) لمنخفضي التسويف الأكاديمي، بينما بلغت قيمته (76.43) لمرتفعي التسويف الأكاديمي.

دراسة المغربي (2022): هدفت إلى التعرف على أسباب انخفاض مستوى التحصيل الدراسي للطلاب الجامعي من وجهة نظر طلاب جامعة العرب الطبية ببنغازي، وتكونت عينة الدراسة من 53 طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأسباب انخفاض مستوى التحصيل الدراسي للطلاب الجامعي من وجهة نظر طلاب جامعة العرب الطبية ببنغازي، تُعزى لجنس الطالب وعمره وكليته والسنة الدراسية والتي كان أهم أسبابها عدم قدرة بعض أعضاء هيئة التدريس على توصيل المادة العلمية والاعتماد على طرائق تقليدية في التدريس الجامعي وانخفاض مستوى طموح الطالب نحو الدراسة، وقلة اهتمامه بتنظيم الوقت، وتوصي الدراسة بأن يتم تعيين أعضاء هيئة التدريس بالكليات وفقا لقدرتهم على إيصال المادة العلمية ومواكبة التطور العلمي واستخدام الوسائل التعليمية المساعدة في إيصال المعلومة للطلاب، وتحسين عمل إدارة الكليات والاستماع لرأي الطلاب والاهتمام بمشاركتهم، وإعداد أنشطة تشجيعية لهم ومبادرة أعضاء هيئة التدريس في دعم الطلاب والنظر إلى مقترحاتهم الواردة في الدراسة.

دراسة دهان وبلمشرح (2022): هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الصف الثالث ثانوي، ومعرفة مستوى التسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي ودراسة الفرق بين الجنسين والتخصص في التسويف الأكاديمي، وتم استخدام المنهج الوصفي العلائقي، وتطبيق مقياس التسويف الأكاديمي إعداد (أبو غزال 2012)، وبلغ عدد العينة (100) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج مستوى تسويف أكاديمي متوسط ومستوى تحصيل دراسي مرتفع، كذلك عدم وجود علاقة بين التسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي، كما أشارت النتائج لوجود فروق في التسويف الأكاديمي، تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ومتغير التخصص (الآداب - العلوم) لصالح الآداب.

دراسة عزيزة وبوكرش (2023): هدفت إلى التعرف على مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة جيجل والكشف عن الفروقات تبعا لمتغير (الجنس، المعدل السنوي، التخصص)، بلغت العينة (399) طالب وطالبة، واستخدم المنهج الوصفي، وطبق مقياس التسويف الأكاديمي (إعداد، أبوازريق وجردات 2013)، وأظهرت الدراسة مستوى مرتفعا لدى طلبة الجامعة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى التسويف الأكاديمي، يعزى لمتغير الجنس والتخصص، مع وجود فروق تعزى لمتغير المعدل السنوي لصالح أصحاب المعدلات المتوسطة والعالية مقارنة مع أصحاب المعدلات الناجح المنخفضة.

دراسة بن خليفة (2023):

هدفت الدراسة إلى التعرف على التسويف الأكاديمي لدى الطالب الجامعي في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (276) طالب وطالبة من تخصص العلوم والتكنولوجيا وتخصص العلوم الإنسانية والاجتماعية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي وكذلك مقياس التسويف الأكاديمي، وأظهرت النتائج مستوى متوسطا من التسويف الأكاديمي لدى أفراد العينة، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة تعزى لمتغير التخصص الدراسي لصالح طلبة تخصص العلوم الإنسانية والاجتماعية.

التعليق على الدراسات السابقة:

- تناولت الدراسات السابقة مواضيعا متعلقة بالتسويف الأكاديمي والقلق والتحصيل الدراسي. وأظهرت وجود علاقة بين التسويف الأكاديمي والقلق مثل دراسة (النواجحة وبركة 2017)، ودراسة (بوبو وآخرون 2014)، ودراسات توصلت لوجود علاقة بين التسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي مثل دراسة (بن عزيزة وبكريش 2023)، ودراسة (دهان وبلمشرح 2022)، ودراسة (الشهري 2021).

- كما وجدت بعض الدراسات أن هناك فروقا في مستوى التسويف الأكاديمي تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي مثل دراسة (عبيد 2019)، ودراسة (دهان وبلمشرح 2022)، ودراسة (بن خليفة 2023) بينما أظهرت نتائج دراسات أخرى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس والتخصص مثل دراسة (أبوغزال 2012) ودراسة (خليل 2020) ودراسة (هيثم 2019).

وبينت نتائج دراسة (الزغبى 2020)، بأن هناك فروقا في مستوى التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس، ولكن لم تجد فروقا في التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص.

- أظهرت بعض الدراسات أن هناك فروقا في مستوى القلق لدى الطلاب تعزى لمتغيرات مثل الجنس والمستوى الدراسي كما في دراسة (النواجحة وبركة 2017)، وجاء ذلك عكس نتائج دراسة (محمد 2018) التي أظهرت عدم وجود فروق في مستوى القلق تعزى لمتغير التخصص ومستوى التحصيل، ودراسة (بوبو وآخرون 2014) التي توصلت لعدم وجود فروق في مستوى القلق تعزى لمتغير الجنس.

وهناك نتائج دراسات أظهرت أن القلق يرتبط بالتسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي مثل دراسة (Jaradat 2004).

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة لاحظنا قلة الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية معاً، (التسويف الأكاديمي والقلق والتحصيل الدراسي) في البيئة الليبية بشكل عام وكلية التربية بجامعة عمر المختار بشكل خاص حسب علم الباحثة، فعليه ونظرا لأهمية الموضوع وانتشاره بشكل كبير بين طلاب الجامعات وآثاره السلبية عليهم وعلى حياتهم المستقبلية، وجب سد هذه الفجوة بدراسة علمية للوقوف على ظاهرة التسويف لدى الطالب الجامعي وعلاقته بالقلق والتحصيل الدراسي في محاولة لفهمها ووضع التوصيات والمقترحات للحد من تلك الآثار السلبية التي تنتج عنها، كما تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اهتمامها بشريحة الطلاب والوقوف على بعض المتغيرات مثل النوع والتخصص.

إجراءات الدراسة: سنتناول الإجراءات المنهجية المتبعة في هذه الدراسة، فقد اشتمل على المنهج المستخدم في الدراسة ومجتمع وعينة الدراسة، بالإضافة إلى توضيح حدود الدراسة، كما تم عرض أدوات الدراسة من حيث بنائها والإجراءات المتبعة في التأكد من صدقها وثباتها باستخدام طرق مختلفة، وأخيرا أساليب المعالجة الإحصائية المتبعة في الدراسة.

أولاً: منهج الدراسة: وفي دراستنا هذه استخدمنا المنهج الوصفي بشقيه (الارتباطي والمقارن)، لأنه الأنسب والأكثر ملاءمة

لطبيعة الدراسة والمتمثلة في الكشف عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي وعلاقته بالقلق العام والتحصيل الدراسي لدى الطالب الجامعي، والذي يهتم بوصف الظاهرة وصفا دقيقا من خلال التعبير النوعي، ودراسة العلاقة التي توجد بين هذه الظاهرة والظواهر الأخرى والتعبير عنها بشكل كمي.

ثانيا: مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من طلاب السنة الرابعة بكلية التربية بجامعة عمر المختار خلال العام الجامعي 2024 – 2025 م والبالغ عددهم (297) طالب وطالبة.

جدول (1) يوضح مجتمع وعينة الدراسة

المجتمع الأصلي			العينة		
ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
62	217	297	26	79	105

وتم اختيار عينة الدراسة بنسبة (35%) لتجانس العينة حيث بلغ قوامها (105) طالب وطالبة من السنة الرابعة كلية التربية.

ثالثا: أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة في هذه الدراسة كوسيلة لجمع البيانات مقياسين؛ هما مقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس القلق العام.

أولا: مقياس التسويف الأكاديمي أبوغزال (2012)، يتكون المقياس من (21) فقرة، منها (14) فقرة بصيغة ايجابية، و(7) فقرات بصيغة سلبية، وتقابلها خمس بدائل، تنطبق علي بدرجة (منخفضة جدا - منخفضة - متوسطة - كبيرة - كبيرة جدا)، وتعتبر الدرجة (5) هي الدرجة الأعلى من مقياس التسويف الأكاديمي، فكلما ارتفعت الدرجة ارتفع سلوك التسويف الأكاديمي، ويتم التصحيح بجمع درجات كل فقرة على المقياس، حيث تتراوح الدرجة على المقياس بين (21) الى (105) درجة. (أبوغزال، 2012، 135). ولمقياس التسويف الأكاديمي ثلاث مستويات: (تسويف أكاديمي مرتفع، تسويف أكاديمي متوسط، تسويف أكاديمي منخفض).

الجدول رقم (2) يوضح مستويات التسويف الأكاديمي

م	مدى الدرجة	مستوى القلق
1	49 – 21	تسويف أكاديمي منخفض
2	78 – 50	تسويف أكاديمي متوسط
3	107 – 79	تسويف أكاديمي مرتفع

ثانيا: مقياس القلق العام لفوزية بن عبدالله (2016): تقيس هذه الأداة مستوى القلق العام عن طريق التعرف على أعراض القلق العام ومدى شدتها، وتشمل الأعراض الانفعالية، والمعرفية، والسلوكية، والعلائقية، والجسدية المميزة لاضطراب القلق العام، ويتكون المقياس من 58 فقرة معظمها عبارات إيجابية ما عدا الفقرة رقم (9-11-32-52) أتت هذه العبارات سلبية، وتقابل الفقرات خمس بدائل وهي (ولا يوم 1، بضعة أيام 2، أيام عديدة 3، معظم الأيام 4، يوميا 5)، حيث تمثل الدرجة الكلية المتحصل عليها مستوى القلق العام. ويقيس ثلاث مستويات وتم تحديدها عن طريق حساب مدى الدرجة.

جدول (3) يوضح مستويات القلق العام

م	مدى الدرجة	مستوى القلق
1	97 – 1	مستوى قلق ضعيف
2	193 – 97	مستوى قلق متوسط
3	290 – 193	مستوى قلق مرتفع

الخصائص السيكومترية لمقياسي الدراسة:

أولاً: الصدق:

صدق المحكمين: تم حسابه بتوزيع نسخ من المقياس على عشرة (10) من الأساتذة المتخصصين في علم النفس بجامعة عمر المختار ودرنة، وكانت نسبة الاتفاق تتراوح من (8-10) من الأساتذة المحكمين، بنسبة مئوية تراوحت ما بين (80 – 100 %)، لمقياس التسوية الأكاديمي (7.5-10) من الأساتذة المحكمين، بنسبة مئوية تراوحت ما بين (75 – 100 %)، مع بعض التوضيحات في اتجاه توضيح المعنى للفقرات.

ثانياً: الثبات:

العينة الاستطلاعية: تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالب وطالبة، من السنة الرابعة بكلية التربية بجامعة عمر المختار، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة للتأكد من الصدق والثبات.

أولاً: تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس (التسوية الأكاديمي).

ومن الجدول (4) يتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد وكذلك للمقياس، كانت دالة ومرضية عند مستوى أقل من (0.05 *) و (0.01 **)، مما يشير إلى ثبات المقياس.

جدول (4) يوضح معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس القلق

العبارة	ارتباطها بالدرجة الكلية	العبارة	ارتباطها بالدرجة الكلية	العبارة	ارتباطها بالدرجة الكلية
1	** 0.46	8	* 0.24	15	* 0.20
2	* 0.24	9	** 0.31	16	* 0.24
3	** 0.32	10	** 0.34	17	* 0.25
4	* 0.20	11	** 0.35	18	** 0.35
5	* 0.21	12	* 0.21	19	** 0.40
6	* 0.24	13	** 0.30	20	* 0.20
7	* 0.22	14	* 0.25	21	** 0.47

ثانياً: تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس (القلق).

جدول (5) يوضح معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس القلق

العبارة	ارتباطها بالدرجة الكلية	العبارة	ارتباطها بالدرجة الكلية	العبارة	ارتباطها بالدرجة الكلية
1	.43 0 **	21	.30 0 *	41	.33 0 *
2	.78 0 **	22	.34 0 *	42	.34 0 *
3	.72 0 **	23	.63 0 **	43	.33 0 *
4	.53 0 **	24	.35 0 **	44	.50 0 **
5	.53 0 **	25	.61 0 **	45	.40 0 **
6	.46 0 **	26	.67 0 **	46	.38 0 *
7	.62 0 **	27	.59 0 **	47	.44 0 **
8	.35 0 *	28	.60 0 **	48	.36 0 *
9	.25 0 *	29	.50 0 **	49	.34 0 *
10	.45 0 **	30	.65 0 *	50	.46 0 **
11	.62 0 **	31	.32 0 *	51	.34 0 *
12	.73 0 **	32	.30 0 *	52	.30 0 *
13	.49 0 *	33	.30 0 **	53	.57 0 **
14	.73 0 **	34	.36 0 *	54	.52 0 **
15	.49 0 **	35	.67 0 **	55	.67 0 **
16	.64 0 **	36	.58 0 **	56	.58 0 **
17	.32 0 *	37	.39 0 *	57	.70 0 *
18	.59 0 **	38	.38 0 *	58	.60 0 **
19	.32 0 *	39	.59 0 **		
20	.53 0 **	40	.30 0 *		

ومن الجدول (5) يتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد وكذلك للمقياس، كانت دالة ومرضية عند مستوى أقل من (0.05 *) و (0.01 **)، مما يشير إلى ثبات المقياس.

1- كما تم حساب معاملات الثبات على عينة التقنين بطريقة ألفا كرنباخ، وكان معامل ألفا كرنباخ يساوي (0.88) لمقياس التسويق الأكاديمي وهو معامل مرتفع.

2- حساب معاملات الثبات على عينة التقنين بطريقة ألفا كرنباخ وكان معامل ألفا كرنباخ يساوي (0.92) لمقياس القلق وهو معامل مرتفع جداً.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: تم استخدام الوسائل الإحصائية التي تتناسب مع اختبار فروض الدراسة باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك لتحليل البيانات والحصول على النتائج، وتم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- 1- معامل ارتباط بيرسون.
- 2- معامل ألفا كرونباخ.
- 3- اختيار " ت " لعينة واحدة.
- 4- اختيار " ت " للعينتين مستقلتين.

5- استخدام الحاسب الآلي في استخراج بعض العمليات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي "SPSS"

عرض النتائج وتفسيرها

بعد القيام بالوصف الإحصائي لمتغيرات الدراسة، سنقوم بعرض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة حسب التساؤلات الواردة بالدراسة، سيكون ذلك في ضوء التحليل الإحصائي للبيانات.

الوصف الإحصائي لمتغيرات الدراسة: تم حساب المتوسط الحسابي والوسيط والانحراف المعياري ومعامل الالتواء والتفرطح لدرجات عينة الدراسة على مقياس التسوية الأكاديمي، وكذلك مقياس القلق، حيث يمكننا الوصف الإحصائي لمتغيرات الدراسة من تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب لاختبار فروض الدراسة، وهو مبين في الجدول رقم (6):

جدول رقم (6) يوضح الوصف الإحصائي لمتغيرات الدراسة

المتغير	المتوسط الحسابي	الوسيط	المنوال	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	معامل التفرطح
التسوية الأكاديمي	55.21	58.00	58.00	11.303	-0.447	-0.332
القلق	132.72	130.00	128.00	11.291	0.102	-0.658

وبالنظر إلى الجدول رقم (6) نجد أن قيم المتوسطات الحسابية والوسيط والمنوال لمتغيرات الدراسة متقاربة، وهذا يعد مؤشرا على أنها تتبع التوزيع الطبيعي، كما أن قيم الالتواء والتفرطح أيضا تدل على التوزيع الطبيعي، مما يتيح لنا استخدام الإحصاء البارامترية في تحليل بيانات الدراسة.

السؤال الأول: وهو: "ما طبيعة العلاقة بين التسوية الأكاديمي والقلق العام والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة؟ وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام معامل بيرسون للارتباط بين التسوية الأكاديمي والقلق العام والتحصيل الدراسي.

جدول رقم (7) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين التسوية الأكاديمي والقلق العام والتحصيل الدراسي

مغيرات الدراسة	التسوية الأكاديمي	القلق العام	التحصيل الدراسي
التسوية الأكاديمي	1.00	0.03	-**0.49
القلق العام	0.03	1.00	-0.17
معدل التحصيل	-**0.49	-0.17	1.00

يتضح من الجدول رقم (7) أنه لا توجد علاقة بين التسوية والقلق العام، حيث كان معامل الارتباط (0.03)، بينما كانت هناك علاقة عكسية (0.49 -) بين التسوية الأكاديمي والتحصيل الدراسي، ودالة إحصائية عند مستوى (0.01)، كما أظهرت النتائج علاقة سالبة (0.17 -) بين القلق العام والتحصيل الدراسي غير دالة إحصائية.

- اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع (دراسة دهان وبلمشرح 2022) ودراسة (جرادات 2004) ودراسة (بن عزيزة وبوكريش 2023)، ودراسة (الشهري 2021)، في وجود علاقة بين التسوية الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

- واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (جرادات 2004) ودراسة (ببو وآخرون 2014) ودراسة (النواجحة وبركة 2017) التي أظهرت وجود علاقة بين التسوية الأكاديمي والقلق.

-كما أظهرت دراسة (جرادات 2004) وجود علاقة بين التسوييف الأكاديمي والقلق والتحصيل الدراسي.

ويمكن تفسير وجود العلاقة العكسية بين التسوييف الأكاديمي والتحصيل الدراسي، وبما أن الطلاب لا يقومون بعملية التسوييف وتأجيل المهمات والتحضير للامتحانات والواجبات والبحوث المطلوب منهم تنفيذها في وقتها المحدد كمتطلبات دراسية، فهذا السلوك سينعكس على مستوى التحصيل ويكون مرتفعاً، والعكس صحيح، إذا لجأ الطلاب إلى التسوييف الأكاديمي والهروب من أداء مهامهم التعليمية، فستكون النتيجة انخفاضاً في مستوى التحصيل الدراسي.

السؤال الثاني: ما مستوى التسوييف الأكاديمي والقلق العام والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة؟ وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار " ت " لعينة واحدة

جدول (8) يوضح قيمة اختبار (ت) لعينة واحدة ودلالته الإحصائية لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في التسوييف الأكاديمي والقلق العام والتحصيل الدراسي.

المتغيرات	متوسط العينة	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التسوييف الأكاديمي	55.21	63	12.75	-6.263	104	0.001
القلق العام	132.72	174	27.74	-15.355	104	0.001
معدل التحصيل	70.38	50	8.93	23.399	104	0.001

من الجدول رقم (8) تشير نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة "طلاب السنة الرابعة بكلية التربية" والمتوسطات الفرضية للثلاثة متغيرات؛ بالنسبة للتسوييف الأكاديمي متوسط العينة (55.21)، بينما المتوسط الفرضي (63)، وقيمة "ت" السالبة (-6.263)، تشير إلى أن متوسط العينة أقل من المتوسط الفرضي ودالة إحصائية عند مستوى (0.001).

كما بينت النتائج بأن مستوى التسوييف الأكاديمي لعينة الدراسة (55.21)، يقع في المستوى المتوسط حسب تصنيف مقياس الدراسة (50 - 78 تسوييف أكاديمي متوسط).

وجاءت هذه النتائج متفقة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من (أبو غزال 2012) التي أظهرت نتائجها نسبة (57.7%)، من الطلاب لديهم مستوى متوسط من التسوييف الأكاديمي ودراسة (دهان وبلمشرح 2022)، ودراسة (هيثم 2019) ودراسة (بن خليفة 2023) التي أظهرت أيضاً وجود مستوى متوسط من التسوييف الأكاديمي لدى الطلاب.

واختلفت عما توصلت له دراسة (خليل 2020) ودراسة (الزغبى 2020)، ودراسة (بن عزيزة وبوكريش 2023)، والتي أظهرت نتائجها وجود تسوييف أكاديمي مرتفع لدى الطلاب، فيما يتعلق بالقلق العام تشير النتائج إلى أن متوسط العينة (132.72)، بينما المتوسط الفرضي (174) وقيمة "ت" السالبة (-15.355) تشير إلى أن متوسط العينة أقل من المتوسط الفرضي ودالة إحصائية عند مستوى (0.001) لعينة الدراسة (132.72)، يقع في المستوى المتوسط حسب تصنيف مقياس الدراسة (97 - 193 القلق العام متوسط)، وهذا يدل على أن مستوى القلق لدى العينة مستوى قلق متوسط.

أما فيما يتعلق بمعدل التحصيل، فإن نتائج الدراسة كانت لصالح متوسط العينة (70.38)، والمتوسط الفرضي (50) قيمة "ت"

الإيجابية (23.399)، تشير إلى أن متوسط العينة أكبر من المتوسط الفرضي ودالة إحصائية عند مستوى (0.001)، مما يعنى ارتفاعاً في مستوى التحصيل الأكاديمي لعينة الدراسة.

ويمكن تفسير ذلك لإدراك طالب السنة الرابعة بأهمية مرحلة التخرج، وإدراكه لمدى خطورة التسويف المبالغ فيه في مرحلة حاسمة تحدد مصيره يستحيل معها إهمال أو عدم أداء المهام والواجبات، بالتالي فهم يقومون بسلوك تسويفي معتدل، وأداء مهامهم في آخر لحظة نتيجة قلقهم وخوفهم من الفشل والرسوب، الأمر الذي يترتب عليه إعادة السنة الدراسية أو إجراء واجبات وامتحانات تكميلية تعويضاً لمهام تم إهمالها.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم التسويف الأكاديمي والقلق العام والتحصيل الدراسي لدى الطلاب يعزى لمتغيري النوع والتخصص؟

للإجابة على هذا التساؤل تم إجراء اختبار "ت" لعينتين مستقلتين:

جدول (9) يوضح قيمة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، ودلالته الإحصائية لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في التسويف الأكاديمي والقلق العام والتحصيل الدراسي وفقاً لمتغير النوع (ذكر - أنثى)، والتخصص (علمي - أدبي).

المتغير	متغير المقارنة	المجموعة	ن	قيمة ف	مستوى الدلالة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التسويق الأكاديمي		ذكور	26	5.10	غير دالة	60.84	8.87	2.68	103	0.009
		إناث	79		5353.	13.32				
القلق العام	النوع	ذكور	26	9.31	دالة	125.54	21.51	-1.54	57.25	0.079
		إناث	79		135.08	28.98				
التحصيل الدراسي		ذكور	26	0.89	غير دالة	66.35	11.27	-2.73	103	0.007
		إناث	79		71.71	7.63				
التسويق الأكاديمي		أدبي	81	2.94	غير دالة	55.25	13.22	-0.05	103	0.956
		علمي	24		55.08	11.24				
القلق العام	التخصص	أدبي	81	13.95	دالة	134.93	29.58	-1.97	64.31	0.053
		علمي	24		125.29	17.67				
التحصيل الدراسي		أدبي	81	2.13	غير دالة	70.06	8.61	0.67	103	0.503
		علمي	24		71.46	10.05				

يتضح من الجدول رقم (9) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) تعزى لمتغير النوع في التسويف الأكاديمي لصالح الذكور، مما يشير إلى أن الذكور أكثر تسويفاً من الإناث، وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) تعزى لمتغير النوع في التحصيل الدراسي، ولكن لصالح الإناث مما يشير إلى أن الإناث أعلى في مستوى التحصيل، أما بالنسبة لمتغير القلق العام فقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع.

كما يتضح من الجدول رقم (9) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير التسويف الأكاديمي، ومتغير التحصيل الدراسي تعزى للتخصص الدراسي (علمي وأدبي)، كما يتضح من الجدول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تعزى

للتخصص في متغير القلق العام لصالح التخصص الأدبي، مما يشير إلى أن التخصص الأدبي أكثر قلقاً من التخصص العلمي.

-وتتفق هذه النتائج مع دراسة (النواجحة وبركة 2017) ودراسة (عبيد 2019) ودراسة (هيثم 2019) ودراسة (الزغبى 2020) ودراسة (دهان وبلمشرح 2022) ودراسة (بن خليفة 2023) حيث أظهرت نتائج الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير النوع، واختلفت مع دراسة (أبوغزال 2012) ودراسة (بوبو وآخرون 2014) ودراسة (خليل 2020) ودراسة (عزيزة وبوكريش 2023).

-كما أظهرت الدراسة الحالية نتائج تتعلق بالقلق العام حيث جاءت متفقة مع دراسة (بوبو وآخرون 2014) حيث أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق تعزى لمتغير النوع، واختلفت مع نتائج دراسة (النواجحة وبركة 2017) التي أشارت لوجود فروق في مستوى القلق تبعاً لمتغير النوع لصالح الذكور.

-أما فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي جاءت النتائج متفقة مع دراسة (الشهري 2021) ودراسة (عزيزة وبوكريش 2023)، والتي أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي يعزى لمتغير النوع، واختلفت مع دراسة (المغربي 2022) التي أشارت نتائجها لعدم وجود فروق في مستوى التحصيل الدراسي تبعاً لمتغير النوع.

-أما بالنسبة لمتغير التخصص فقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (أبوغزال 2012) ودراسة (الزغبى 2020) ودراسة خليل (2020) ودراسة (عزيزة وبوكريش 2023) التي أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التسويف الأكاديمي، يعزى لمتغير التخصص، واختلفت مع نتائج دراسة (عبيد 2019) ودراسة (دهان وبلمشرح 2022) ودراسة (بن خليفة 2023) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التسويف الأكاديمي يعزى لمتغير التخصص.

-وفيما يخص متغير القلق العام جاءت النتائج مختلفة مع دراسة (محمد 2018) التي أشارت لعدم وجود فروق في مستوى القلق يعزى لمتغير التخصص.

-أما فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي فقد جاءت النتائج متفقة مع دراسة (المغربي 2022) حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التحصيل يعزى لمتغير التخصص.

ويمكن تفسير هذه النتائج على النحو التالي:

-وجود فروق في مستوى التسويف الأكاديمي يعزى لمتغير النوع لصالح الذكور ويرجع ذلك لانشغال الذكور بأعباء الحياة وقضاء وقت في العمل، وقد يكون البعض يعول أسراً ومساعدة أهاليهم مما يجعلهم غير قادرين على أداء مهامهم الأكاديمية بالتالي يلجؤون إلى التسويف.

-أيضاً أظهرت الدراسة عدم وجود فروق في مستوى القلق بين الذكور والإناث قد يكون السبب في كون الطلاب يعيشون نفس الظروف الحياتية، ويواجهون الصعوبات والعقبات نفسها لذلك لا توجد فروق في مستوى القلق تعزى لمتغير النوع.

-كما وجدت فروق دالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث وهذا يرجع إلى سيادة الثقافة المجتمعية حيث تفرض على الإناث البقاء في المنزل فترة طويلة، عكس الذكور الذين يقضون معظم وقتهم خارج المنزل في العمل، أو في قضاء الوقت مع الأصدقاء وغيرها من الأنشطة الاجتماعية والخارجية، وبالتالي تجد الفتيات الوقت الكافي للدراسة، كما للتطور الفكري والثقافي للمرأة وارتفاع مستوى الطموح لديها أدى إلى اجتهداها وبذل المزيد من الجهد لتحقيق أهدافها للوصول لأعلى المراتب لإثبات جدارتهن في الجامعة والحياة العملية.

- كما يمكن تفسير وجود في مستوى القلق يعزى لمتغير التخصص لصالح الأدبي كما نعلم أن التخصصات العلمية تتطلب بذل المزيد من الجهد والمثابرة وتنظيم للوقت وأداء الواجبات والمهام في وقتها وذلك لصعوبة المناهج وكثرتها وأيضاً يتميز طلاب الأقسام العلمية بمستوى مرتفع من الدافعية لتحقيق طموحاتهم، مما يجعلهم أقل قلق من الأقسام الأدبية الذين في الغالب يقومون بتأجيل مهامهم الدراسية الى اللحظات الأخيرة، مما يجعلهم يعيشون حالة من القلق بسبب تفكيرهم المستمر في واجباتهم إلى لم تنجز.

التوصيات والمقترحات:

- 1- على الأستاذ الجامعي خلق بيئة أكثر تشويقاً وإثارة، والعمل على زيادة مستوى الشغف الأكاديمي لدى الطالب الجامعي لتشجيعه على أداء مهامه في وقتها، والابتعاد عن السلوك التسويفي.
- 2- تفعيل مكاتب ووحدات الإرشاد والتوجيه النفسي لمعالجة ومواجهة السلوكيات والاضطرابات النفسية التي يواجهها الطلاب بشكل عام والتسويق والقلق بشكل خاص.
- 3- إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول أسباب وأثار التسويف الأكاديمي والقلق وانخفاض مستوى الشغف الأكاديمي لدى الطالب الجامعي.

المراجع:

- أبوغزال، معاوية (2012)، التسويف الأكاديمي، انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، دراسة منشورة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 8، عدد 2.
- أحمد، عطية (2008)، التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية والإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، بالمملكة العربية السعودية.
- أحمد، هيثم محمد عبد الخالق (2019)، مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة السنة التحضيرية في ضوء متغيري الجنس والتحصيل الدراسي، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 19 (2)، 509-539.
- أسعد، حنان (2000)، الخجل وعلاقته بكل من الشعور بالوحدة النفسية وأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، السعودية.
- أشرف محمد عطية (2009)، العلاقة بين الكمالية والتأجيل لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة الإرشاد النفسي، العدد 23، ص 200-225.
- الأزرق، عبد الرحمن (1988)، التوافق الدراسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي في المعاهد الثانوية. كلية التربية جامعة طرابلس.
- الخطيب، سلوى علاء الدين محمد (2019)، الفروق في القلق والمقاومة النفسية في ضوء شدة الإعاقة والنوع لدى عينة من المراهقين المعاقين سمعياً، رسالة ماجستير، علم النفس، ملحق العدد 74، أبريل (2020).

- الزغبى، محمد أحمد (2020)، التسوييف الأكاديمي لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل وعلاقته ببعض المتغيرات، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، المجلد 9، العدد1.
- السعدي، رحاب عارف (2018)، التسوييف الأكاديمي وعلاقته بالرضا عن الدراسة الجامعية لدى طلبة جامعة الاستقلال في مدينة أريحا، مجلة جامعة الأقصى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد الأول، العدد الأول، ص 33-73، يناير (2018).
- السلمي، طارق عبد العالي (2014)، "مستوى التسوييف الأكاديمي والدافعية الذاتية والعلاقة بينهما لدى طلاب كليات مكة المكرمة والليث في المملكة العربية السعودية"، دراسة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الشبؤون، دانيا (2011)، القلق وعلاقته بالاكنتاب عند المراهقين عند عينة من تلاميذ الصف التاسع في المدارس الأساسية، دمشق، مجلة جامعة دمشق. المجلد 27. العدد 3-4، 767: 766.
- الشهري، عبد المجيد بن علي (2021)، التحصيل الدراسي في ضوء اختلاف قوة السيطرة المعرفية ومستوى التسوييف الأكاديمي والحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، مجلة بحوث التعليم والابتكار العدد 3، الجزء 3، جامعة عين شمس 139-159.
- الشيباني، عمر التومي (2001)، علم النفس التربوي، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ط1.
- العبيدي، محمد جاسم (2004)، علم النفس الإكلينيكي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، بيروت ط1.
- العناني، حنان حميد، (1998)، الصحة النفسية للطفل، دار الفكر للنشر، عمان، ط4.
- القريطي، عبد المطلب أمين (2002)، في الصحة النفسية، دار الفكر للنشر والطباعة والتوزيع، مصر.
- الكندري، لطيفة حسين (2008)، أصول التربية، مكتبة الفلاح الكويت، ط1.
- المغربي، عبد العزيز سعيد (2022)، "أسباب انخفاض مستوى التحصيل الدراسي للطلاب الجامعي من وجهة نظر طلاب جامعة العرب الطبية بنغازي". *مجلة القوطاس للعلوم الإنسانية والتطبيقية* (2مارس) <https://alqurtas.alandalus-libya.org.ly/ojs/index.php/qjhar/article/view/452>.
- النواجحة، زهير عبد الحميد وبركة، رمضان عزازي (2017)، القلق الوجودي والتسوييف الأكاديمي لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، كلية التربية -جامعة القدس المفتوحة، مجلة الشارقة، دورية علمية محكمة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 15، العدد 2. ص 262-292.
- بشير، إيمان رمضان (2022)، الاكسيثيميا وعلاقتها بالقلق وصورة الجسم لدى طالبات الجامعة علم النفس الاكلينيكي، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 32، العدد 116. القاهرة.
- بن خليفة، فاطمة (2023)، التسوييف الأكاديمي لدى الطالب الجامعي في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي، جامعة غليزان، الجزائر، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المجلد 12، العدد 1، ص 457-476.

-بن عبد الله، فوزية (2016)، مقياس القلق العام، مخبر علم النفس الإكلينيكي، جامعة سطيف 2، الجزائر.

-بن عزيزة، شيماء وبوكرش، زليخة (2023)، التسويق الأكاديمي لدى طلبة جامعة جيجل - دراسة ديموغرافية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة محمد الصديق بن يحيى - جيجل، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

-بوبو وآخرون (2014)، التسويق الأكاديمي وعلاقته بالقلق بوصفه (سمة وحالة)، دراسة ميدانية على عينة من من طلبة كلية التربية في جامعة تشرين، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية - سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (36) العدد (6).

-توفيق، هبة السيد (2017)، التسويق الأكاديمي في ضوء مفاهيم التعلم لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة أسوان، العدد الثاني والثلاثون.

-خالد، عادل (2019)، العلاقة بين الذكاء العام والذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة غزة. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

الخضراء، نادية عادل (2005)، تعليم التفكير ألابتكاري والناقد دراسة تجريبية، الأردن دار ديونو للطباعة والنشر والتوزيع.

-خليفة، بن محمد آل خليفة (2017)، القلق عند طلاب الجامعة: دراسة استكشافية. مجلة العلوم النفسية، 14(2).

-خليل، أحمد خليل (2020)، مستوى التسويق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية، جامعة مصراتة. 5 (15) 242-263.

-دهان، سعاد وبلمشرح، هاجر (2022)، التسويق الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير في علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة غرداية.

-راشد بن عبد الله الراشد. (2018)، الضغوط الاجتماعية وآثارها على القلق عند طلاب الجامعة. مجلة العلوم الاجتماعية، 16(2).

-زهران، حامد (2010)، الصحة النفسية، مكتبة جامعة دمشق، دمشق.

-ساسبي، مريم (2017)، الوضعية الاجتماعية للأسرة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للأبناء، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة بسكرة.

-سرحان، وليد وآخرون (2004)، "القلق"، دار مجدلاوي للنشر، عمان، الأردن، ط 2.

-سعيد، سعاد جبر (2008)، سيكولوجية التفكير والوعي بالذات. عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع.

-شعبان، كاملة وعبد الجابر، تيم(1999)، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. دار صفاء. ط1 عمان.

- صالح، علي عبد الرحيم وصالح، زينة علي (2013)، التسويق الأكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية، مجلة عربية في التربية وعلم النفس، العدد 38، الجزء 2، ص ص 243-271.
- عاشور، ولاء محمود وآخرون (2022)، التسويق الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلبة الجامعة، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية، المجلد السادس عشر، العدد التاسع. 149-131.
- عباس، حسام حسن (2017)، التسويق الأكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي لدى طلبة الإعدادية، رسالة ماجستير، جامعة القادسية، العراق.
- عبد الله بن محمد العتيبي (2019)، الضغوط المالية وآثارها على القلق عند طلاب الجامعة. مجلة العلوم الاقتصادية، 20(1).
- عبيد، إنعام مجيد (2019)، التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، مجلة التربية والعلوم الاجتماعية، المجلد 6، العدد3، ص ص 259-277.
- عقيلة، ميسون خيزي وعيسى، أبوبكر محمد (2021)، مستوى القلق وعلاقته بالغيرة عن الذات، مجلة التربوي. مجلة علمية محكمة تصدر عن كلية التربية، جامعة المرقب، العدد 21، يوليو 2022.
- غالب، (2002)، القلق الاجتماعي لدى الطلاب والطالبات، القاهرة، عالم الكتب.
- فرويد، سيجموند (1989)، الكف والعرض والقلق، ترجمة: عثمان نجاتي، دار النهضة العربية القاهرة، ط4.
- محمد، مواهب الرشيد إبراهيم (2018)، القلق لدى طالبات كلية التربية بالزلفى وعلاقته ببعض المتغيرات، المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية، العدد الخامس أيلول، 2018.
- محمد بن عبد الله المنصور (2020)، الدعم النفسي وآثاره على القلق عند طلاب الجامعة. مجلة العلوم النفسية، 17(1).
- مختار، نفيسة ووحشية، إيمان (2022)، علاقة القلق والاكنتاب بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، جامعة أكلي محند أولحاج - كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، الجزائر.

الملاحق

ملحق رقم (1) قائمة بأسماء المحكمين لأدوات الدراسة الحالية

ر.م	الاسم	الدرجة العلمية	الجامعة التابع لها
1	أ.د. أبو بكر عبد الجواد	أستاذ	جامعة عمر المختار كلية التربية_قسم التربية الخاصة
2	أ.د. علي عمر بولطبعة	أستاذ	جامعة عمر المختار كلية الآداب_قسم التربية وعلم النفس
3	د. عارف حسين ابسيس	أستاذ مساعد	جامعة درنة كلية الآداب - قسم علم النفس
4	د. هيام بشير حسين	أستاذ مساعد	جامعة درنة كلية الآداب - قسم علم النفس
5	أ. محمد عبد الرحمن الرابطي	محاضر	جامعة درنة كلية الآداب - قسم علم النفس
6	أ. أحلام فائز زكري	محاضر	جامعة درنة كلية الآداب - قسم علم النفس
7	أ. نجلاء صالح حمد	محاضر	جامعة درنة كلية الآداب - قسم علم النفس
8	أ. سحر عمر الزاعم	محاضر مساعد	جامعة درنة كلية الآداب - قسم علم النفس
9	أ. جمعة عبد الرحمن قويدر	محاضر مساعد	جامعة درنة كلية الآداب - قسم علم النفس
10	أ. حمدي عطية	محاضر مساعد	جامعة درنة كلية الآداب - قسم علم النفس