

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية

إعداد

أ.د/ فتحي عبد الرحمن الضبع

* أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة

كلية التربية - جامعة سوهاج

جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية

DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2020. 105576

المجلة التربوية. العدد السابع والسبعون . سبتمبر ٢٠٢٠م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

المخلص:

هدف البحث إلى الكشف عن مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية (الجنس، التخصص الدراسي، المستوى الدراسي). وتكونت عينته الأساسية من (٣١٧) طالبًا وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلبة مرحلة البكالوريوس بجامعة الملك خالد، بمتوسط عمري (٢١,٧٢) سنة، وانحراف معياري (١,٥٦). واستخدمت الدراسة مقياس الاستحقاق الأكاديمي من إعداد الضبع (٢٠١٨). وأشارت النتائج إلى أن المستوى العام على مقياس الاستحقاق الأكاديمي جاء مرتفعًا، وبالنسبة للبعدين الفرعيين، جاء مستوى بعد معتقدات الاستحقاق مرتفعًا، بينما جاء مستوى بعد سلوكيات الاستحقاق متوسطًا، ووجدت فروق دالة إحصائية في الاستحقاق الأكاديمي ترجع إلى متغيرات: الجنس، والتخصص الدراسي، والمستوى الدراسي، وكانت هذه الفروق في اتجاه الذكور، وذوي التخصص النظري، والمستوى الأول. وتمّ تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وفي ضوءها تمّ تقديم عدد من التوصيات والمقترحات.

* الكلمات المفتاحية: الاستحقاق الأكاديمي-المتغيرات الديموجرافية-طلبة الجامعة.

Academic Entitlement among University Students in the Light of Demographic Variables

Abstract:

The study aimed to find out the level of academic entitlement among university students in light of variables: gender, academic level and academic specialization. The study sample consisted of (317) university students, (176 male+141 female), their ages were (21.72 ± 1.56) years. The participants were selected from some Colleges in King Khalid University in Abha. The researcher applied academic entitlement scale (prepared by El-Dabee, 2018), the descriptive approach was used in the research. Results of the study indicated that: The university students showed a high level in the overall degree of academic entitlement and sub-dimension entitlement beliefs and a moderate level at entitlement actions dimension. There were statistically significant differences in academic entitlement due to gender, age and academic specialization in favor of males, and humanities specialization, and level one. The results were discussed according to the Literature and previous studies, and recommendations are offered based on the findings of this study.

Key words: Academic Entitlement-University Students- Demographic Variables

الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية

الخلفية النظرية للبحث:

يمرُّ النظامُ التربويُّ عالمياً ومحلياً بفترةٍ حرجةٍ أفرزتْ بعضَ المشكلاتِ التربويةِ ذاتِ الطابعِ النفسيِ التي تنتمي إلى ميدانِ علمِ النفسِ التربويِ والتي يمكنُ أن تؤثرَ بشكلٍ سلبيِّ في البيئةِ الجامعيةِ بكلِّ عناصرها البشريةِ (الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس، والإدارات الجامعية). ويرتبطُ بعضُ هذهِ المشكلاتِ بالقضايا الأكاديميةِ مثل: السلبية، وعدم الاهتمام الأكاديمي Academic disinterest، والإخفاق الأكاديمي، والاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي، بينما يرتبطُ بعضها الآخرُ بمشكلاتِ سلوكية، يُطلقُ عليها سوء المسلك الأكاديمي Academic misconduct مثل: عدم الاحترام، والغضب، والعدوان بأشكاله المختلفة، وعدم الامتثال للقوانين واللوائح الجامعية وخرقها، والغش، وعدم الأمانة الأكاديمية Academic dishonesty، والانتحال Plagiarism. وقد كان ذلكُ نتاجاً لما شهدتهِ مؤسسات التعليم العالي من تحولاتٍ عديدة، وخاصةً فيما يتعلقُ بنقصِ مواردها ومصادر تمويلها الذي أجبرها على تعويض ذلك من خلال زيادة الرسوم الدراسية، وفي مقابل ذلك لا بد أن يواكب ذلك رضا المستفيدين عن خدماتها التعليمية من خلال زيادة كفاءتها وقدرتها التنافسية، وقد شكّل ذلك ضغطاً على أعضاء هيئة التدريس من خلال المطالبة بتيسير التعليم بهدف تحسين التغذية الراجعة من قبل الطلبة، وحصول المؤسسة على معدلات رضا أعلى؛ مما يعرض المعايير الأكاديمية للخطر (Bertl, et al., 2020; McLellan, 2019; Kurtyilmaz, 2019; Ternes, et al., 2019).

ومن جانبٍ آخر، هناك عوامل كثيرة ألفتْ بظلالها على العملية التعليمية التي أصبحت تواجه تحدياً في مواجهة تأثير وسائل التواصل الاجتماعي في الطلبة الذين اعتادوا من خلالها على قراءة النصوص الصغيرة، والرسائل القصيرة، وبالتالي يجدون صعوبة في التعامل مع المعلومات ذات النصوص الطويلة التي توفرها المناهج الدراسية في المؤسسات التعليمية، كما أن الشغف بوسائل التواصل الاجتماعي-الذي وصل إلى حد الإدمان-سأهم في إنكفاء الأعراس النرجسية لدى طلبة الجامعة، ولدى أفراد المجتمع بشكل عام؛ مما انعكس على ظهور ما يسمى بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، والذي يمكن تفسيره في ضوء التحولات في النماذج التربوية، وتأثير التكنولوجيا، وقبول الطلبة من خلال نموذج

تعليمي يرتكز على الطالب مع مستويات عالية من التعزيز الإيجابي، والتضخيم المبالغ فيه للدرجة، فضلاً عن إدمان وسائل التواصل الاجتماعي التي تعمل على ترقية الذات، ويحاول الفرد من خلالها تقديم نفسه بطريقة تولد لدى الآخرين انطباعات إيجابية عنه (Jeffres, et al., 2014).

ويتواتر في البحث التربوي الآن أنّ طلبة الجامعة الذين ينتمون إلى ما يُطلق عليه جيل الألفية الجديدة يوصفون بالثقة العالية، والتوقعات غير الواقعية، مع وجود رغبة قوية للإنجاز، وتقدير للذات بشكل مبالغ فيه، ويظهرون مستويات مرتفعة من النرجسية، ويريدون دراسة ساعات قليلة، وليست لديهم رغبة في دراسة نصوص طويلة، وتكليفهم بواجبات وأعباء دراسية كثيرة (Twenge, 2013).

ويرجع مفهوم الاستحقاق الأكاديمي إلى (Morrow 1994) الذي ناقشه في إطار التعليم الأبارتيد Apartheid education في جنوب أفريقيا (نظام الفصل العنصري في التعليم)؛ حيث لاحظ الانهيار الواضح في ثقافة التعليم لدى الطلبة، وأنهم يرونه كسلعة، أو بضاعة، ووصف الشعور بالاستحقاق في التعليم كتحوّل من القيمة التربوية للتعلم نحو تقييم الإنجاز، كما هو الحال في تحقيق درجة معينة، بغض النظر عما إذا كان هذا مصحوباً بالتعلم، أم لا، وأن إحساس الطالب بالاستحقاق يؤدي إلى الاستنتاج بأنه في حالة الفشل، فإن الخطأ لا يكمن في الطالب، بل يجب أن يعزى إلى المعلمين، أو المناهج الدراسية، أو المؤسسة التعليمية، أو النظام التربوي عامةً (Peirone & Maticka, 2017).

وبشكل عام، يعدّ الاستحقاق أحد أبعاد النرجسية؛ فهي وفقاً لمعايير الدليل التشخيصي للاضطرابات العقلية في نسخته الخامسة DSM-5 بناءً متعدد الأبعاد يتضمن: السلطة Authority، والتفوق Superiority، والاستعراض Exhibitionism، والغرور Vanity، والاستغلال Exploitativeness، والاكتماء الذاتي Self-sufficiency، والاستحقاق Entitlement، وأن الاستحقاق يتضمن توقعات غير واقعية من المعاملة التفضيلية للفرد عن الآخرين (American Psychiatric Association, 2013). وتتضمن مقاييس النرجسية الاستحقاق كعامل فرعي جنباً إلى جنب مع أبعاد النرجسية الأخرى. وقد أصبح الاستحقاق

النفسى Psychological entitlement بناءً مستقلاً قائماً بذاته، وجديداً نسبياً، وليس بُعداً من أبعاد النرجسية (Rose & Anastasio, 2014).

وحظي الاستحقاق النفسى باهتمام الباحثين في السنوات الأخيرة، وتمّ تعريفه بأنه اعتقاد ثابت ومستقر عبر الزمن لدى الفرد بأنه يستحق ما لا يستحقه الآخرون، وينعكس هذا الاعتقاد في سلوكيات غير مرغوبة في أي موقف دون الاقتصار على مجال معين من مجالات الحياة (Campbell, et al. 2004). وهذا يعني أن مفهوم الاستحقاق يُبنى على فكرة أن الفرد يستحق من المكافآت، والمعاملة التفضيلية دون أن يبذل أي مجهود؛ أي أنه يستحق أن يأخذ أكثر مما يُعطي.

وفي ضوء وجهة النظر الحديثة التي تنظر إلى الاستحقاق النفسى كبعد مستقل في الشخصية، وأنه يمكن توظيفه ودراسته في مجالات محددة، ومنها على سبيل المثال: المجال الأكاديمي تحت مسمى الاستحقاق الأكاديمي Academic Entitlement، ومجال العمل تحت مسمى الاستحقاق الوظيفي، وأن معتقدات الاستحقاق قد تختلف عبر سياقات محددة، ومن ثمّ تقتضي الضرورة تطوير أدوات لقياسه في تلك السياقات Chowning & (Keener, 2020; Kopp, et al. 2011; Campbell, 2009).

وقد طرح (Achacoso 2002) مفهوم الاستحقاق في السياق الأكاديمي، وعرفه بأنه الاعتقادات غير الواقعية عمّا ينبغي منحه للطلاب من استحقاقات، وما يترتب على هذه الاعتقادات من سلوكيات وأفعال، كما قدّم أول محاولة لقياس هذا المفهوم.

وتوالى بعد ذلك التعريفات التي طرحت لهذا المفهوم، والتي تجمع على أنه توقع غير واقعي للمكافآت والخدمات بغض النظر عن الأداء الفعلي للفرد في الإطار الأكاديمي، أو توقع الحصول على درجات مرتفعة بأقل مجهود، واتخاذ اتجاه سلبي نحو المعلمين عندما تأتي النتائج مخيبة للتوقعات، أو توقع النجاح الأكاديمي بغض النظر عن المسؤولية الشخصية، أو الجهود المبذول لتحقيق هذا النجاح (Campbell, et al., 2004; Greenberger, et al., 2008; Chowning & Campbell, 2009; Whatley, et al. 2019).

ويرتبط مفهوم الاستحقاق الأكاديمي في سياق التعليم العالي بمفهوم الاستهلاكية Consumerism التي تمثل وجهة نظر الطالب بأنه عميل يدفع للمؤسسة التعليمية ثمن

تعليمه، وأنها تستحق رضاه عن الخدمة التعليمية مثل أي نوع آخر من المستهلكين، وهناك منفعة تبادلية بين الطالب والمؤسسة: يترتب على دفع الرسوم الدراسية درجات مرتفعة ; (Seipel & Brooks, 2019 Sohr & Bosweel, 2015).

ويتضمن الاستحقاق الأكاديمي معتقدات عديدة وردَ ذكرها في بعض الكتابات النظرية والدراسات الإمبريقية (Jeffres, et al., 2014 ; Kopp, et al., 2011)، ومنها:

- ١- الطلبة يستحقون التعلم، ولكن يجب ألا تكون عملية التعلم شاقّة ومضنية.
- ٢- المعلم هو المسؤول عن عملية التعلم دون أن يبذل الطلبة أي جهد في ذلك.
- ٣- مشكلات التعلم ترجع إلى القصور في المعلم، أو المقررات التعليمية، أو النظام التعليمي نفسه أكثر من أي قصور شخصي، أو الجهد المبذول من قبل المتعلم.
- ٤- الطلبة هم الذين يضعون الخطط التي يجب على المعلم تنفيذها أثناء المحاضرات.
- ٥- الطلبة يدفعون للجامعة ثمن تعليمهم، وبالتالي لهم الحق في الحصول على التفوق والنجاح.

- ٦- الطالب عميل في المؤسسة التعليمية، يدفع ثمن تعليمه؛ فالتعليم سلعة يتم تبادلها بالمال.
- ٧- الطالب يستحق نتائج معينة؛ لأنه يتميز عن الآخرين ويتفوق عليهم.
- ٨- المعرفة حق، ولا ينبغي أن تتطلب جهداً من الطلبة، ويجب أن يحصلوا على نتائج جيدة، بغض النظر عما إذا كان أداؤهم يستحق بالفعل تلك النتائج.

وأضاف (Sessoms, et al. (2016 أن الطلبة الذين لديهم مستوى مرتفع من الاستحقاق الأكاديمي يتميزون بثلاث خصائص غير مرغوبة، وهي:

- ١- الضبط الخارجي: ويظهر الضبط الخارجي في ثلاثة اعتقادات: أنه يجب تقديم التعليم من قبل المعلمين بطريقة تتطلب الحد الأدنى من الجهد من جانب الطالب، والمعلمون هم المسؤولون عن بناء عملية التعلم، وعن الإخفاقات الأكاديمية للطلاب. وبشكل عام، لا يُنظر إلى الطلبة المستحقين أكاديمياً على أنهم مشاركون نشطون في تعلمهم.
- ٢- التحكم المستحق والمبالغ فيه في السياسات التعليمية: وتتمثل في الاعتقاد في أن هؤلاء الطلبة يجب عليهم التأثير في سياسات الفصل الدراسي (على سبيل المثال، ما إذا كان يتم تعيين الواجب المنزلي أثناء فترة الاستراحة).

٣- رؤية الطلبة كزبائن: الاعتقاد بأنهم عملاء لدى المؤسسة التعليمية، وبالتالي فهم يستحقون النتائج الأكاديمية الإيجابية (على سبيل المثال، درجات مرتفعة)؛ لأنهم يدفعون الرسوم الدراسية.

وباستقراء وتحليل ما سبق، يمكن القول إن ثمة إطارًا مشتركًا يجمع بين ما قدمه الباحثون من تعريفات وخصائص للاستحقاق الأكاديمي يتمثل في الشعور بالاستحقاق للمكافآت، والمتمثلة في النجاح الأكاديمي الذي لا علاقة له بجهد أو أداء الطالب في السياق الأكاديمي؛ أي أن الطالب يتوقع الحصول على نتائج إيجابية (على سبيل المثال، درجات مرتفعة) في المواقف الأكاديمية، والتي غالبًا ما تكون مستقلة عن الأداء، وما يبذله من جهود في إنجاز متطلباته الأكاديمية. كما أن الجوهر الأساسي في الاستحقاق هو الاعتقاد غير الواقعي بما يستحقه الفرد من مميزات، أو استحقاقات، أو معاملة خاصة تختلف عما يتم منحه للآخرين، وفي هذا نوع من الأفضلية على حساب الآخرين، وذلك بغض النظر على أداء الفرد وخصائصه التي تؤهله لمثل هذا الاستحقاق.

ويتميز الطلبة مرتفعو الاستحقاق الأكاديمي بأن لديهم مستوى مرتفعًا من توجه الدرجة، ومستوى منخفضًا من توجه التعلم؛ حيث يرغبون في الحصول على نتائج إيجابية ملموسة ممثلة في الدرجات، وغالبًا ما ينظرون إلى الفصول الدراسية على أنها "الشر الضروري Necessary evil" في عملية تحقيق الأهداف المهنية المستقبلية. ولذا يرتبط الاستحقاق الأكاديمي إيجابيًا بالتوجه نحو الدرجة، وبالادفاع نحو تملق المعلم، وسلبيًا بفعالية الذات (Goldman, & Martin, 2014).

ويمكن رؤية أمثلة عديدة على الاستحقاق الأكاديمي لدى الطلاب في البيئات الجامعية؛ حيث يمكن للطلاب التعبير عن الاستحقاق أكاديمي من خلال سلوكياتهم، أو اتجاهاتهم، وعلى سبيل المثال، قد يطلب الطالب من المعلم رفع درجة نهائية في الاختبار "سلوك"، أو قد يشعر الطالب أنه يستحق الحصول على خدمات معينة بسبب الرسوم الدراسية التي يدفعها الطالب "اتجاه" (McLellan & Jackson, 2017).

ومن مراجعة الأطر النظرية والبحوث والدراسات الأجنبية التي تناولت الاستحقاق الأكاديمي، تبين وجود اتجاهين في دراسته وتفسيره، وهما:

الاتجاه الأول: دراسة الاستحقاق الأكاديمي بوصفه متغيراً مستقلاً يؤثر في المخرجات الأكاديمية، والصحة النفسية والجسدية والهناء الذاتي للطلبة. وأشارت نتائج الدراسات السابقة إلى أن الطلبة مرتفعي الاستحقاق الأكاديمي يظهرون مستوى مرتفعاً من الدافعية الخارجية، والنرجسية، والاستحقاق الاستغلالي (الاتجاه نحو استغلال الآخرين)، ومستوى منخفضاً من التوجه نحو العمل، والالتزام الاجتماعي (Greenberger, et al., 2008)، كما أنّ الاستحقاق الأكاديمي يتنبأ بالغش Cheating لدى طلبة الجامعة (Stiles, et al., 2018; Elias, 2017)، ويرتبط إيجابياً بعدم الأمانة الأكاديمية (Sohr & Boswell, 2015)، كما أن مرتفعي الاستحقاق الأكاديمي مقارنةً بمنخفضيه يظهرون مستوى منخفضاً من التنظيم الذاتي (Achacoso, 2002)، وفعالية الذات الأكاديمية (Boswell, 2012)، والإنجاز الأكاديمي (Jeffres, et al., 2014).

ويمكن تبرير انخفاض الأداء الأكاديمي لدى مرتفعي الاستحقاق الأكاديمي بانخفاض مستوى المسؤولية لديهم الذي يترجم إلى بذل جهد أقل، خاصةً عندما تتطلب مهمة ما بذل جهد أكبر من المتوقع، كما أنهم يشعرون بالإحباط بسهولة عندما يتطلب الأمر جهداً، وقد لا يتحملون مثل هذا الإحباط بشكل خاص، وبالتالي يميلون إلى تأجيل المهام الأكاديمية، وهذا بدوره قد يؤدي إلى انخفاض الدرجات. ويقدر ارتفاع مستوى عدم تحمل هؤلاء الطلبة للإحباط فإنهم يفشلون في مواجهة التحديات الأكاديمية التي تتطلب جهداً غير متوقع. ويضاف إلى ما سبق، وجهة الضبط الخارجية؛ حيث يعتقدون في وجود تأثيرات خارجية تتحكم في سلوكياتهم، وبالتالي، تنخفض جهودهم الأكاديمية (Anderson, et al., 2013).

وتبدو خطورة الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في آثاره السلبية التي تظهر في شكل سلوكيات سلبية داخل قاعات الدراسة، ومنها: العدوانية، والسيطرة، وصعوبة العلاقات مع الآخرين، وتعمد الإيذاء، والطمع، والصراع بين الطلاب والمعلمين، والأنانية والعدوان وانخفاض التحكم الذاتي. كما يظهر هؤلاء الطلبة سلوكيات سلبية ومزعجة في الفصل الدراسي تجاه المعلمين والأقران من شأنها التشويش على عملية التعلم، ومنها: التأخر في الحضور للفصل، ومغادرته مبكراً، أو إرسال رسائل مضايقة أو تهديد للمعلمين بالبريد الإلكتروني (Kopp & Finney, 2013; Campbell, et al., 2004).

وأشار عددٌ من الباحثين إلى أن اعتقاد الطلاب في الاستحقاق الأكاديمي له آثار على التعليم العالي بشكل عام، وعلى العلاقات بين الطلبة والمعلمين، والطلبة وبعض البعض، والطلبة والإدارة؛ حيث يخرطون في سلوكيات المعارضة الحادة للآخرين، وينتقدونهم بشدة، وأن ما يصدره هؤلاء الطلبة من سلوكيات سلبية داخل قاعات الدراسة تعوق قدرة المعلمين على التدريس بشكل فعال، ولا تؤدي إلى تعلم جيد، وهذه السلوكيات ترتبط بسلوك الفظاظة في الفصول الدراسية، أو ما يُطلق عليه السلوكيات المزعجة، ومنها: النوم في قاعة الدراسة، والمحادثات الجانبية مع الآخرين، ومغادرة القاعة بدون تصريح، والرد على التليفون، وإظهار الملل، والغضب، والاستخدام غير الملائم للتكنولوجيا بطريقة تعوق عملية التعلم، ووقاحة السلوك، وخاصة مع المعلم (Chowning & Campbell, 2009).

(Reysen, et al., 2017; Peirone & Maticka, 2017; Goodboy & Frisby, 2014).

الاتجاه الثاني: دراسة الاستحقاق الأكاديمي بوصفه متغيرًا تابعًا تتنبأ به وتؤثر فيه متغيرات وعوامل عديدة. وهذا يعني أن الاستحقاق النرجسي الأكاديمي لا ينمو من فراغ، وإنما هناك عوامل تهيئ له، وتسهم في إكائه لدى الطلبة، وتعمل هذه العوامل بشكل منفرد، أو تتفاعل مع بعضها، مما ينتج عنه شعورٌ قوي بالاستحقاق الأكاديمي، وهذه العوامل قد تكون ذاتية ترتبط بالفرد نفسه كخصائصه المعرفية، وسماته الانفعالية، واستراتيجيات المواجهة التي يستخدمها، وقد تكون خارجية مرتبطة ببيئته، وتوقعات الأفراد المحيطين به.

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد سوابق الاستحقاق الأكاديمي وعوامله في العوامل الشخصية، كارتفاع مستوى النرجسية لدى جيل الألفية الجديدة بشكل يفوق معدلات انتشارها لدى أجيال أخرى مضت، بالإضافة إلى وجهة الضبط الخارجية، واعتقاد الطلبة في وجود قوى خارجية مسؤولة عن نجاحاتهم وإخفاقاتهم، وانخفاض الدافعية الداخلية للعمل الجاد من أجل تحقيق إمكاناتهم، وكذلك العوامل الاجتماعية، وخاصة الممارسات الأسرية؛ حيث قد يؤثر الوالدان من ذوي توقعات الإنجاز العالية في تحديد أولويات المكافآت الخارجية مثل: الدرجات مقارنةً بالعوامل الداخلية المرتبطة بالرضا عن التعلم، وقد يبدو ذلك واضحًا عندما يقارن الوالدان علانية أداء أبنائهم مع أداء أقرانهم، وهذا ما يجعل الطلبة يدركون أن جدارتهم مرتبطة بالأداء الأكاديمي المرتفع، وبالتالي ممارسة الضغط للحصول على درجات مرتفعة بغض النظر عن الطرق المستخدمة "الغاية تبرر الوسيلة" (Cain, et al., 2012).

ويمكن تفسير الاستحقاق الأكاديمي في ضوء ضغط الوالدين على الأبناء لتحقيق الإنجاز؛ فالطلبة مرتفعو الاستحقاق الأكاديمي يقررون أن آباءهم لديهم توقعات أكاديمية مرتفعة، ويكافئونهم على إنجازهم الأكاديمي، وأنهم يدركون الجامعة كمكان للمنافسة، والمقارنات الاجتماعية الأكاديمية مع طلبة آخرين. ومن هذا الجانب، يمكن أن يُنظر إلى الاستحقاق الأكاديمي بوصفه استراتيجية للمواجهة يستخدمها الطلبة نتيجة إخفاقهم، أو انخفاض إنجازهم الأكاديمي لحماية تقدير الذات؛ حيث يعيدون توجيه اللوم إلى الآخرين (الأساتذة) بدلاً من ذواتهم، وهذا يشير إلى أن لديهم وجهة ضبط خارجية تتحكم في سلوكياتهم (Zhu, et al., 2019; Goodboy & Frisby, 2014; Boswell, 2012).

وقد أيدت نتائج البحوث والدراسات السابقة وجود تأثير مباشر لأسلوب تساهل الوالدين في التربية في الاستحقاق الأكاديمي (Barton & Hirsch, 2016)، كما أن الضبط الوالدي الصارم يسهم إيجابياً في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي لدى الأبناء (Turner & McCormick, 2018)؛ كذلك وُجدَ ارتباط موجب بين الاستحقاق الأكاديمي وبعض سمات الشخصية كالنرجسية (Anastasio & Rose, 2014)، والنرجسية والميكافيلية (Turnipseed & Cohen, 2015)، والعصابية، وارتباط سالب مع الانفتاح، والمقبولية، وبقطة الضمير (McLellan & Jackson, 2017; Chowning & Campbell, 2009).

ومن خلال مراجعة عدد من الدراسات التي تناولت الاستحقاق الأكاديمي لخصّ (McLellan (2019) الأسباب التي يمكن أن يُعزى إليها الاستحقاق الأكاديمي في:

١- عوامل شخصية (النرجسية، والشعور بالاستحقاق النفسي العام).

٢- الهدف (توجه الأداء، أو توجه الدرجة).

٣- المسؤولية الخارجية (وجهة الضبط الخارجية).

٤- ضعف الأداء الأكاديمي الذي لا يلبي أهداف الفرد الأكاديمية.

٥- انخفاض تقدير الذات والكفاءة الذاتية.

٦- ضعف الرفاهية الأكاديمية، والضغط الأكاديمية.

٧- أساليب المعاملة الوالدية، وتوقعات الوالدين عن الإنجاز.

ولاتزال مسألة بحث الفروق بين الجنسين تثيرُ الجدل في البحوث النفسية، وخاصةً مع ظهور مفهوم جديد على بساط البحث النفسي والتربوي، وتظلُّ نتائج البحوث والدراسات في هذا الشأن لا تحسمُ الأمر بشكلٍ قاطع، فتارةً تميل لصالح الإناث، وتارةً أخرى تكون أكثر تحيزاً للذكور، ويتخذ بعضها موقف محايداً، ويظل السؤال الذي يتعلق بالكشف عن الفروق بين الجنسين في أي خاصية نفسية مصدر إلهام لكثير من الباحثين في دراساتهم، وفيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في الاستحقاق الأكاديمي، أشارت نتائج الدراسات السابقة (Sohr & Turnipseed & Cohen, 2015; Boswell, 2012; Ciani, et al., 2008) إلى وجود فروق بينهما في جانب الذكور، ومن الملاحظ أن الدراسات التي أُتيح للباحث الاطلاع عليها كانت نتائجها أحادية المسار، وهذا يعني الذكور يظهرون مستويات أعلى من الإناث في معتقدات الاستحقاق الأكاديمي والسلوكيات الدالة عليه.

وفي مجال القياس، وبدايةً من الألفية الثالثة تعددت المقاييس التي أُعدت لقياس الاستحقاق الأكاديمي، ومنها مقاييس أحادية البعد تعكس مفرداتها اعتقاد الفرد في أنه يستحق الأفضل والمزيد وبشكل يفوق الآخرين، ومن أمثلتها مقاييس (Greenberger, et al., 2008; Miller, 2013; Kopp, et al., 2011; al., 2008)، ومقاييس وُضعت لها أبعاد عديدة، ومنها مقياس (Achachoso (2002)، وقياس بعدين: معتقدات الاستحقاق Entitlement Beliefs (١٢ مفردة)، وأفعال الاستحقاق Entitlement Actions، ومقياس Chowning (2009) & Campbell، وقياس بعدين: المسؤولية الخارجية Externalized Responsibility، وتوقعات الاستحقاق Entitlement Expectations، ومقياس (Wasioleski, Whatley, et al. (2014)، وقياس بعدين: النرجسية الأكاديمية، وتوقعات النتائج الأكاديمية، وفي الدراسات العربية، أعدَّ الضبع (٢٠١٨) مقياس الاستحقاق الأكاديمي، وقياس بعدين: معتقدات، وسلوكيات الاستحقاق الأكاديمي.

مشكلة البحث:

يكاد يجمع التربويون على أن طلبة الجامعة اليوم يتجاهلون قيمة التعليم من أجل التعلم والمعرفة، ويقللون من قيمة التعلم والإنجاز الأكاديمي، وكل هدفهم تحقيق النجاح الأكاديمي بدرجات مرتفعة بغض النظر عن الوسيلة، أو النمو المعرفي، وينظرون إلى الجامعة على أنها مجرد خطوة ضرورية في طريق الحصول على الاستحقاق الوظيفي. كما أن انخفاض مستوى المسؤولية أصبح سمة مميزة لطلبة الجامعة اليوم (Blincoe & Garris, 2017). لذا انتشر الغش بين طلبة الجامعات بمعدلات مرتفعة، وأصبح وباءً، واعتبره بعض الطلبة استحقاقاً، خاصة مع التقدم في التكنولوجيا، واستخدام الهواتف المحمولة، وتزايد الضغط على الطلبة من أجل الحصول على درجات جيدة حتى يتمكنوا من الوصول إلى فرص عمل أفضل في ظل ثقافة التنافسية؛ الأمر الذي جعل Josien, et al. (2015) يُطلق عليه السرطان الأكاديمي Academic cancer. وقد دعمت ذلك نتائج دراسة الحربي (٢٠١٦) التي أسفرت عن ارتفاع مؤشرات انتهاك معايير النزاهة الأكاديمية وأبعادها الفرعية (الغش أثناء تأدية الامتحانات والواجبات، وتزوير الوثائق والمستندات، والحصول على ميزة أكاديمية دون وجه حق، والانتحال العلمي) لدى طلبة المرحلة الجامعية وما فوقها في بعض الجامعات السعودية.

ويؤيد ما سبق عدة روافد اعتمد عليها الباحث في الإحساس بمشكلة البحث، وتمثلت

فيما يلي:

- ١- الخبرة الشخصية للباحث من خلال عمله الأكاديمي بالجامعة، واحتكاكه المباشر بالطلبة، وملاحظة بعض السلوكيات التي تصدر عنهم، وتُفصح عن عدم تحملهم للمسئولية عن الإنجاز الأكاديمي، وأن كثيراً منهم يتغيبون عن المحاضرات، ولا ينجزون متطلبات المقرر الدراسي، وعندما يحصلون على درجة أقل مما يتوقعونه، يلقون اللوم على عضو هيئة التدريس، ويتهمونه بالتقصير وعدم العدالة، وقد يتطور الأمر إلى إهانته والاعتداء عليه.
- ٢- إجراء مقابلات مع عدد من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد من كليات وتخصصات مختلفة، وكان من نتيجة هذه المقابلات الإجماع على انخفاض تحمل

المسئولية الشخصية لدى الطلبة، وتوقع الدرجات المرتفعة بأقل مجهود، والتفاوض للحصول على درجات أعلى.

٣- الاطلاع على نتائج تقييم الطلبة لأستاذ المقرر الدراسي الذي تقوم به عمادة التطوير والجودة نهاية كل فصل دراسي. وقد جاء تقييم الطلبة لبعد العدالة منخفضًا جدًا، كما كانت تقارير الطلبة المكتوبة دائمًا تصف المعلمين بأنهم غير عادلين في تقييمهم، وأنهم يستحقون أكثر من ذلك، ويقارنون أنفسهم بزملائهم، وأنهم يستحقون أكثر منهم.

٤- نتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها في المقدمة والتي تنبئ باعتقادات الطلبة غير الواقعية في الاستحقاق الأكاديمي، وتأثيراتها السلبية في المخرجات الأكاديمية، وكذلك ما أسفرت عنه نتائج دراسة (Zhu & Anagondahalli (2018 من وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الشعور بالاستحقاق والرضا عن المعلم والشعور بمصداقيته، وأن توقعات الطلاب المرتفعة غير الواقعية مع ما يرجونه من نتائج تصيبهم بعدم الرضا وخيبة الأمل عندما تأتي تلك النتائج بأقل من توقعاتهم.

وفي ضوء ما سبق، تحددت مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

- ١- ما مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة؟
- ٢- هل هناك فروق في الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ترجع إلى الجنس؟
- ٣- هل هناك فروق في الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ترجع إلى التخصص الدراسي؟
- ٤- هل هناك فروق في الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ترجع إلى المستوى الدراسي؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى الكشف عن مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة باختلاف المتغيرات الديموجرافية التالية: الجنس، والتخصص الدراسي، والمستوى الدراسي.

أهمية البحث:

يستمدُّ البحث أهميته النظرية من إسهامه في إثراء الدراسات العربية بإطار نظري عن الاستحقاق الأكاديمي كمفهوم حديث عهد في البيئة العربية، وأهمية دراسة مفهوم الاستحقاق، وتوظيفه في المجال الأكاديمي، خاصة مع ما تؤيده نتائج الدراسات الأجنبية من تزايد الاعتقادات غير الواقعية للاستحقاق الأكاديمي التي تنبئ بسلوكيات غير تكيفية، تؤثر بشكل سلبي في الأداء الأكاديمي للطلبة، وتؤدي إلى سوء علاقاتهم الاجتماعية مع المعلمين والأقران، ناهيك عن ندرة الدراسات العربية في مجال الاستحقاق الأكاديمي على مستوى الدراسات الوصفية، باستثناء دراسة الضبع (٢٠١٨)، وكانت شبه تجريبية اعتمدت على برنامج إرشادي لخفض الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

وعلى المستوى التطبيقي يمكن أن يفيد البحث في توجيه انتباه التربويين والمختصين في مجالات علم النفس والصحة النفسية إلى خطورة الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي، وتزايد انتشاره لدى طلبة الجامعة من أجل تحديد أسبابه، وأضراره، ومآله، فضلاً عن إمكانية تصميم برامج إرشادية- في ضوء نتائج البحث- تعتمد على مداخل إرشادية مختلفة لخفض الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

التعريف الإجرائي للاستحقاق الأكاديمي Academic Entitlement:

عرّف الضبع (٢٠١٨) الاستحقاق الأكاديمي بأنه الاعتقاد غير الواقعي في استحقاق الفرد لما لا يستحقه الآخرون، وأن هذا الاعتقاد ينعكس في سلوكيات غير مرغوبة في المجال الأكاديمي، وهذا يعني أن الطالب يعتقد في حصوله على معاملة تفضيلية واستحقاقات غير واقعية تميزه عن زملائه بغض النظر عن مجهوده وأدائه، وقدراته الذاتية. ويتبنى الباحث هذا التعريف؛ نظراً لأنه التعريف الذي بُني عليه المقياس المستخدم في البحث.

محددات البحث:

تحدد البحث الحالي بحدوده الموضوعية: الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديمجرافية، وبعينته البشرية من طلبة جامعة الملك خالد، ويمكن إجرائه وتطبيق أدواته في بعض كليات جامعة الملك خالد بمدينة أبها، ويزمن إجرائه في

الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م، كما تحدد بأداته المستخدمة لقياس الاستحقاق الأكاديمي، والأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجته بياناته.

دراسات سابقة:

نظرًا لحدائثة دراسة الاستحقاق الأكاديمي فإن الباحث حاول قدر الإمكان، وفي حدود ما أُتيح له الاطلاع عليه من دراسات عبر محركات البحث أن يقتصر على الدراسات الأكثر ارتباطاً بموضوع بحثه من حيث ما هدف منها إلى قياس مستوى الاستحقاق الأكاديمي، أو الكشف عن الفروق فيه باختلاف بعض المتغيرات الديمغرافية. وفي هذا الاتجاه، جاءت دراسة (Sohr & Boswell (2015) بهدف الكشف عن الفروق بين الجنسين في الاستحقاق الأكاديمي، فضلاً عن علاقته الارتباطية ببعض المتغيرات، وذلك على عينة قوامها (٣٩٨) طالبًا وطالبة (١٨٨ ذكرًا+٢١٠ أنثى)، متوسط أعمارهم الزمنية (٢٠,٠١) سنة بانحراف معياري قدره (٣,٨٦)، تم اختيارهم عشوائيًا من طلبة علم النفس بإحدى الجامعات بجنوب الولايات المتحدة الأمريكية، وأسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الذكور والإناث في الاستحقاق الأكاديمي في اتجاه الذكور، فضلاً عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاستحقاق الأكاديمي ومفهوم الذات، ووجهة الضبط الداخلية، وجودة الوظائف الأسرية.

وأجرى دراسة (Bonaccio, et al. (2016) دراسة كان من بين أهدافها قياس مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى عينة بلغ حجمها (٢٠٤) من طلبة الجامعة المشاركين في دورات لعلم النفس، وبلغت نسبة الإناث (٨٠,٤٠%) من إجمالي العينة الكلية، وبلغ متوسط أعمارهم الزمنية (٢٢,٨٢) سنة بانحراف معياري قدره (٥,٣٦)، وأسفرت النتائج عن ارتفاع مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى عينة الدراسة المستهدفة، ووجود ارتباط سالب ودال إحصائيًا بين الاستحقاق الأكاديمي وسمات الشخصية الإيجابية: الانفتاح، والمقبولية، وبقظة الضمير، والانبساطية، ووجود ارتباط موجب ودال إحصائيًا بين الاستحقاق الأكاديمي وسمّة العصائية.

وتناولت دراسة (Elias (2017) تأثير بعض المتغيرات الديموجرافية على الاستحقاق الأكاديمي، ومنها الجنس، والعمر الزمني، والمعدل التراكمي، وفحص العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي وسلوك الغش، وذلك على عينة قوامها (٣٧٠) طالبًا وطالبة، تم اختيارهم من طلبة

المرحلة الجامعية الأولى، وطلبة الدراسات العليا (١٨١ ذكرًا، ١٨٩ أنثى)، بجامعة الساحل الغربي بالولايات المتحدة الأمريكية، وتم تقسيمهم وفقًا لمتغير العمر الزمني إلى مجموعتين: الأولى عددها (٢٤٧) طالبًا وطالبة، وعمرها الزمني يقل عن (٢٥) سنة، والثانية عددها (١٢٣) طالبًا وطالبة، وعمرها الزمني يزيد عن (٢٥) سنة، وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير لمتغيرات: الجنس، والعمر الزمني، والمعدل التراكمي في الاستحقاق الأكاديمي في اتجاه الذكور، والطلاب صغار السن، وذوي المعدل التراكمي المنخفض.

وهدفت دراسة (Whatley, et al. (2019 إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين النرجسية الأكاديمية academic narcissism وتقدير الذات، والكشف عن الفروق بين الجنسين في النرجسية الأكاديمية، واشتملت العينة على (٤١٨) طالبًا وطالبة (١٠٩ ذكورًا+ ٣٠٩ أنثى) من طلبة جامعة ألاباما University of Alabama، متوسط أعمارهم الزمنية (١٨,٢١) سنة بانحراف معياري قدره (١,٢١)، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في بعد النرجسية الأكاديمية أحد أبعاد الاستحقاق الأكاديمي، وكانت الفروق في اتجاه الذكور، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين تقدير الذات والنرجسية الأكاديمية.

وهدفت دراسة (Fletcher, et al. (2020 إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في الاستحقاق الأكاديمي، وإسهام التوقعات الوالدية والكمالية في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي لدى عينة قوامها (٣٦٤) من طلبة الجامعة، منهم (٢٧٧ من الإناث)، متوسط أعمارهم الزمنية (١٨,٨٠٩) سنة بانحراف معياري (١,٠٤)، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا في الاستحقاق الأكاديمي بين الجنسين، وكانت هذه الفروق باتجاه الذكور، وأن نموذج الانحدار-الذي يتضمن متغيرات النوع والتوقعات الوالدية والكمالية-يفسر (١٥%) من التباين في الاستحقاق الأكاديمي.

وتعقيبًا على الدراسات السابقة التي تمَّ عرضها فيما سبق، تجدر الإشارة إلى أنه تمَّ الاقتصار على الدراسات التي كان من بين أهداف قياس مستوى الاستحقاق الأكاديمي، والكشف عن الفروق فيه باختلاف بعض المتغيرات الديموجرافية، وأنَّ عيناتها المستهدفة كانت من طلبة الجامعة، واعتمدت تلك الدراسات على أدوات عديدة في قياس الاستحقاق الأكاديمي؛ فاستخدمت دراسة (Bonaccio, et al., 2016) مقياس الاستحقاق الأكاديمي من

إعداد (Chowning & Campbell, 2009)، واستخدمت دراسة (Reysen, et al., 2017) استبيان الاستحقاق الأكاديمي من إعداد (Kopp, et al., 2011)، واستخدمت دراسة (Elias, 2017) استبيان الاستحقاق الأكاديمي من إعداد (Miller, 2013). واستخدمت دراسة (Fletcher, et al., 2020) مقياس الاستحقاق الأكاديمي من إعداد (Greenberger et al., 2008)

المنهج والإجراءات:

أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي المقارن، والذي يلائم أهداف البحث، واختبار فروضه البحثية وذلك من أجل الكشف عن مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديمجرافية (الجنس، التخصص الدراسي، المستوى الدراسي).

ثانياً: عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٤٢٥) طالباً وطالبة (٩٨ طالباً وطالبة كعينة أولية للتحقق من الخصائص السيكومترية لأداة البحث، ٣١٧ طالباً وطالبة كعينة نهائية لاختبار أسئلته: ١٧٦ ذكرًا، ١٤١ أنثى) من طلبة جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية (التخصصات العلمية ١٢٢، والتخصصات النظرية ١٩٥)، تم اختيارهم من كليات: العلوم الإنسانية، واللغات والترجمة، والهندسة، والعلوم، والحاسب الآلي للبنين ومثيلاتها للبنات، متوسط أعمارهم الزمنية (٢١,٧٢) سنة، وانحراف معياري (١,٥٦).

ثالثاً: الأداة المستخدمة في البحث:

اعتمد البحث على مقياس الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الذي أعدّه الضبع (٢٠١٨)، ويشتمل المقياس على (٣٤) مفردة موزعة على بعدين، وهما: معتقدات الاستحقاق Entitlement Beliefs (١٩) مفردة، وسلوكيات الاستحقاق Entitlement Actions (١٥) مفردة، وتتم الإجابة عن مفردات المقياس في ضوء مقياس متدرج خماسي، يتراوح بين (لا أوافق مطلقاً -أوافق تماماً)، وتقدر الدرجات بـ (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب. وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع الشعور بالاستحقاق الأكاديمي.

وقد تمَّ التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بطرق مختلفة؛ حيث تمتع المقياس بتجانس واتساق داخلي مرتفع بين مفرداته وأبعادها، كما تمتع المقياس بارتباطات بينية بين بعديه ودرجته الكلية، وبلغ معامل الارتباط بين بعدي المقياس بلغ (٠,٧٠)، وأن ارتباط البعد الأول بالدرجة الكلية بلغت قيمته (٠,٨٣)، بينما بلغت قيمة ارتباط البعد الثاني بالدرجة الكلية (٠,٨٢). كذلك كان للمقياس صدق تلازمي مع استبيان الشخصية النرجسية (كمحك خارجي) من ترجمة وتعريب البحيري (٢٠١٢)، وقد بلغ معامل الارتباط (٠,٧٨) بدلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١). وتمتع المقياس بدرجة مناسبة للثبات من خلال ارتفاع قيم معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

وفي البحث الحالي، تمَّ تطبيق المقياس على عينة أولية قوامها (٩٨) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة الملك خالد، وتمَّ التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو التالي:

١- الصدق العاملي التوكيدي:

تمَّ التحقق من الصدق العاملي التوكيدي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis بطريقة الاحتمال الأقصى، التي أسفرت عن تشبع العاملين على عامل واحد، وقد حقق النموذج شروط حسن المطابقة؛ حيث كانت المؤشرات في المدى المثالي لها على النحو التالي: كانت قيمة $\chi^2 = 1,08$ عند درجات حرية = ١ وهي غير دالة إحصائياً، دليل المطابقة المعياري (NFI) = (٠,٩٧١)، دليل المطابقة غير المعياري (NNFI) = (٠,٩٩٠)، جذر متوسط مربع البواقي (RMR) = (٠,٠٣)، جذر متوسط مربع البواقي المعياري (SRMR) = (٠,٠٣)، دليل حسن المطابقة (GFI) = (٠,٩٦٩)، دليل حسن المطابقة المصحح (AGFI) = (٠,٩٤٥)، ويوضح شكل (١) المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرين اللذين تشبعا بالعامل الكامن على مقياس الاستحقاق الأكاديمي.



شكل (١) نموذج صدق التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاستحقاق الأكاديمي

يوضح شكل (١) أن المتغيرين المشاهدين (معتقدات الاستحقاق، وسلوكيات الاستحقاق) تشبعا بالعامل الكامن؛ حيث بلغ معامل مسارهما (٠,٧٣، ٠,٨٠) على الترتيب، وقد كانت معاملات المسارين دالة؛ حيث كانت قيم "ت" المقابلة لها لا تقع في الفترة [-١,٩٦، ١,٩٦]، وهذا يشير إلى دلالة معاملات المسار، كما أن النموذج حقق شروط حسن المطابقة، وهذا يدل على أن المقياس مطابق للصورة الأصلية، وهذا جعل الباحث يطمئن لمناسبة مقياس الاستحقاق الأكاديمي لعينة البحث الحالي.

٢- الاتساق الداخلي للمقياس:

يُصنَّف البعض الاتساق الداخلي على أنه ثبات، والبعض الآخر يُصنّفه على أنه صدق، بينما يميل الباحث إلى النظر إلى الاتساق الداخلي على أنه خاصية سيكومترية مستقلة. وقد تمَّ حساب معامل الارتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية على المقياس، والارتباط البيني لبُعدي المقياس. ويوضح جدول (١) نتائج ذلك.

جدول (١)

معاملات الارتباطات بين درجة كل بعد والدرجة الكلية على المقياس، والارتباطات البينية لبُعدي المقياس

الأبعاد	الدرجة الكلية	(١)	(٢)
معتقدات الاستحقاق الأكاديمي (١)	**٠,٧٩	-	-
سلوكيات الاستحقاق الأكاديمي (٢)	**٠,٧٦	**٠,٦٨	-

** دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من جدول (١) وجود ارتباط دال إحصائيًا بين الأبعاد والمقياس ككل، وهذا يعني الاتساق بين الأبعاد والمقياس في قياس الهدف منه.

٣- ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام طريقتي ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، ويوضح جدول (٢) قيم معاملات الثبات للمقياس سواء للدرجة الكلية أو البعدين الفرعيين.

جدول (٢)

م	الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية باستخدام معادلة جتمان
١	معتقدات الاستحقاق	٠,٨٢	٠,٧٧
٢	سلوكيات الاستحقاق	٠,٧٩	٠,٧٦
	الدرجة الكلية	٠,٨٥	٠,٨١

تشير النتائج الواردة في جدول (٢) إلى ارتفاع جميع معاملات الثبات سواء للأبعاد الفرعية أو الدرجة الكلية لمقياس الاستحقاق الأكاديمي؛ حيث تراوحت ما بين (٠,٧٩)، (٠,٨٥) بالنسبة لطريقة ألفا كرونباخ؛ أما بالنسبة للتجزئة النصفية بطريقة جتمان فقد تراوحت ما بين (٠,٧٦)، (٠,٨١)؛ مما يبرهن على ثبات واستقرار مقياس الاستحقاق الأكاديمي ببعديه الفرعيين.

نتائج البحث ومناقشتها:**نتائج السؤال الأول ومناقشته:**

نصّ هذا السؤال على: "ما مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعة على فقرات كل بعد من بعدي المقياس، والدرجة الكلية على هذا البعد، والدرجة الكلية على المقياس. وقد تم الاعتماد على معيار مقبول للحكم على مستوى العبارات: مستوى منخفض من (١-٣,٣٣)، مستوى متوسط من (٣,٣٤-٣,٦٧)، مستوى مرتفع من (٣,٦٨-٥). وتوضح جداول (٣)، (٤)، (٥) نتائج ذلك.

البعد الأول: معتقدات الاستحقاق الأكاديمي:

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على فقرات البعد الأول

الترتيب	المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط	الفقرة	رقم الفقرة
١٦	متوسط	٠,٨٦	٣,٦٢	الاساتذة هم مجرد موظفين يحصلون على أموال مقابل قيامهم بالتعليم.	١
١	مرتفع	٠,٧٦	٤,٣٥	أعتقد أن القصور يكمن في المعلم عندما أخفق في الاختبار.	٣
٧	مرتفع	٠,٨٠	٤,١٨	يجب على الأستاذ أن يجعل الاختبارات أسهل، أو يزود الدرجات.	٥
٢	مرتفع	٠,٧٤	٤,٣١	يجب أن أتمنح فرصة ثانية لإجراء الاختبار بغض النظر عن سبب الغياب.	٧
٨	مرتفع	٠,٧٧	٤,١٧	يعطيني المعلمون درجات أقل مما أستحقه في سواء في التكاليف، أو في الاختبارات.	٩
١٢	مرتفع	٠,٩٦	٣,٩٥	أعتقد أنه من حقي أن أتواصل مع المعلم تليفونياً في أي وقت.	١١
٥	مرتفع	٠,٧٦	٤,٢١	إذا لم ترضيني درجتي في اختبار ما، يجب على الأستاذ أن يكلفني بمهمة إضافية.	١٣
١٤	مرتفع	٠,٩٥	٣,٨٦	إذا حصل أي طالب على درجات مرتفعة، فأنا أستحق الحصول عليها مهما كان السبب.	١٥
١٧	متوسط	٠,٨٨	٣,٤٥	عندما أرسل رسالة إلكترونية للمعلم ينبغي أن يرد عليّ في اليوم نفسه.	١٧
٩	مرتفع	٠,٧٧	٤,١٤	يجب أن تلزم الجامعة الأستاذ بأن يمنح الطلاب درجات مرتفعة.	١٩
٣	مرتفع	٠,٦٢	٤,٣٠	يجب السماح للطلاب بإجراء الاختبارات عندما يكون ذلك مناسباً لهم.	٢١
٤	مرتفع	٠,٦٦	٤,٢٥	عندما أكون مشغولاً عن القيام بتكليف ما، يمكن أن يقوم به شخص آخر من زملائي.	٢٣
٦	مرتفع	٠,٦٥	٤,٢٠	يجب أن يقدم لي الأستاذ الإرشاد الأكاديمي في الوقت الذي يناسبني.	٢٥
١٠	مرتفع	٠,٨٧	٣,٩٨	يجب ألا أجد صعوبة/ مشقة في تعلم المواد الدراسية.	٢٧
١٩	منخفض	٠,٨٢	٢,٣٢	من الجائز أن تتحايل على المعلم للحصول على الدرجة التي تستحقها.	٢٩
١٨	متوسط	٠,٩٣	٣,٢٢	يجب أن أبذل قصارى جهدي للحصول على الدرجة التي أستحقها.	٣١
١١	مرتفع	٠,٨٣	٣,٩٦	يجب أن أحظى بمعاملة خاصة من قبل المعلم بشكل يفوق زملائي.	٣٢
١٥	مرتفع	٠,٨٢	٣,٧٩	ينبغي أن يأخذ المعلم تكليفتي بالرغم من تأخري في تسليمها.	٣٣
١٣	مرتفع	٠,٨٧	٣,٩٢	ينبغي على أساتذتي إعادة النظر في درجاتي إذا كانت قريبة من الدرجة التي أُرغب فيها.	٣٤
	مرتفع	٠,٥٦	٣,٩١	المتوسط الكلي	

تشير النتائج الواردة في جدول (٣) إلى أن المستوى العام على فقرات هذا البعد جاء مرتفعاً؛ حيث بلغت قيمة المتوسط (٣,٩١)، وتعني هذه النتيجة أن أفراد عينة الدراسة المستهدفة لديهم معتقدات لا عقلانية وغير واقعية في الاستحقاق الأكاديمي. وتراوحت متوسطات الفقرات ما بين (٢,٣٢)، (٤,٣٥)، وجاءت العبارة رقم (٣) والتي نصّت على: "أعتقد أن القصور يكمن في المعلم عندما أخفق في الاختبار" في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع بمتوسط قدره (٤,٣٥)، ويشير مضمونها إلى أن الطالب يلقي بمسؤولية إخفاقه وفشله على المعلم، ولا يعتقد في مسؤوليته ومجهوده الشخصي؛ أي لديه ضبط خارجي، ويعزو عوامل فشله إلى الآخرين. وجاءت العبارة (٢٩) والتي نصّت على: "من الجائز أن تتحايل على المعلم للحصول على الدرجة التي تستحقها" في المرتبة الأخيرة بمتوسط قدره (٢,٣٢). ويمكن تبرير انخفاض مستوى هذه الفقرة إلى أنها تتضمن جانباً قيمياً أخلاقياً، والاستجابة عليها تمّ في ضوء عامل المرغوبية الاجتماعية.

البعد الثاني: سلوكيات الاستحقاق الأكاديمي:

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على فقرات البعد الثاني

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
٢	أغش في الاختبارات للحصول على درجات مرتفعة.	٢,٢٨	٠,٩١	منخفض	١٥
٤	أخبر المعلم بأنني غير راضٍ عن تكليفتي ودرجاتي في الاختبار.	٣,٧٥	٠,٩٠	مرتفع	٧
٦	أتفاوض مع معلمي حول درجاتي في الاختبار.	٣,٨٠	٠,٩٢	مرتفع	٦
٨	أجادل مع المعلم للحصول على المزيد من الدرجات في الاختبار.	٣,٩٧	٠,٨٨	مرتفع	٥
١٠	أقيّم المعلم دائماً بأنه غير عادل في التصحيح.	٤,٤١	٠,٦٤	مرتفع	١
١٢	أخبر المعلم إذا شعرتُ بأنني أستحق درجة أعلى.	٤,٢٩	٠,٩٤	مرتفع	٢
١٤	أشكو (أحتج/أظلم) إلى عميد الكلية، أو مستوى أعلى من السلطة للحصول على الدرجة التي أستحقها.	٣,٢٤	٠,٩٣	متوسط	١٢
١٦	أطلب مقارنة إجاباتي بإجابات من حصل على درجات أعلى مني.	٣,٦٤	٠,٩٨	متوسط	٨
١٨	أطلب من المعلم أن يستثني من بعض التكاليف والواجبات.	٤,٢٥	٠,٦٧	مرتفع	٣
٢٠	أخبر المعلم أن يمنحني مهاماً إضافية، أو درجات إضافية.	٤,٢٠	٠,٨٥	مرتفع	٤
٢٢	أميل إلى الحضور متأخراً، أو أن أغادر في أي	٣,٥٧	٠,٩٣	متوسط	١٠

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
	وقت.				
٢٤	أعتدي على المعلم عندما يمنحني درجات أقل مما أتوقع.	٣,٤٥	٠,٨٨	متوسط	١١
٢٦	ألتزم بالتعليمات واللوائح في حجرة الدراسة.	٢,٧٧	٠,٩٦	متوسط	١٣
٢٨	أخبر الأستاذ بأنني حصلت على الدرجة التي أستحقها.	٢,٥٦	٠,٩١	منخفض	١٤
٣٠	عندما أحصل على درجات منخفضة، أطلب إعادة تصحيح إجاباتي.	٣,٦١	٠,٧٨	متوسط	٩
	المتوسط الكلي	٣,٦٣	٠,٥٧	متوسط	

تشير النتائج الواردة في جدول (٤) إلى أن المستوى العام على فقرات هذا البعد جاء متوسطاً على الرغم من أنه يقترب من قيمة المستوى المرتفع؛ حيث بلغت قيمة المتوسط (٣,٦٣)، وتراوح متوسطات الفقرات ما بين (٢,٢٨)، و(٤,٤١)، وجاءت العبارة رقم (١٠) التي نصت على: "أقيّم المعلم دائماً بأنه غير عادل في التصحيح" في المرتبة الأولى بمتوسط قدره (٤,٤١)، وجاءت العبارة (٢) التي نصّت على: "أغش في الاختبارات للحصول على درجات مرتفعة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط قدره (٢,٢٨).

المتوسط على الدرجة الكلية لقياس الاستحقاق الأكاديمي:

جدول (٥)

م	البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
	المستوى العام على الدرجة الكلية للمقياس	٣,٧٩	٠,٤٩	مرتفع

تشير النتائج الواردة في جدول (٥) إلى أن المستوى العام على مقياس الاستحقاق الأكاديمي جاء مرتفعاً؛ حيث بلغت قيمة المتوسط (٣,٧٩)، وتعني هذه النتيجة بشكل عام ارتفاع مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراستي (Knepp, 2016 ; Bonaccio, et al., 2016) التي أسفرت نتائجها عن ارتفاع مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. وكذلك نتائج دراسة عبر ثقافية أجراها (Blincoe & Garris (2017 على طلبة الجامعة في كل من: السعودية، والولايات المتحدة الأمريكية، وأسفرت نتائجها عن أن الطلبة في العينة السعودية

أظهروا مستويات مرتفعة في كل من: المسؤولية الخارجية، وتوقعات الاستحقاق مقارنة بالطلبة في العينة الأمريكية.

وإجمالاً، يمكن القول إن النتيجة السابقة تعكس المعتقدات غير الواقعية التي يعتنقها الطلبة والتي تدور حول أنهم يستحقون النجاح وبمعدلات مرتفعة بغض النظر عما يبذلونه من مجهودات، وأنهم يعززون عوامل إخفاقاتهم وحصولهم على درجات متدنية إلى معلمهم. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (Fromuth, et al. (2019 التي أسفرت عن وجود ارتباط سلبي بين الشعور بالاستحقاق ووجهة الضبط الخارجية. ومن جانب آخر تتوافق استجابات أفراد العينة على بعد سلوكيات الاستحقاق مع معتقداتهم، وأنهم يقيّمون أساتذتهم بأنهم غير عادلين في التصحيح، ويتفق ذلك مع المشاهدات اليومية لسلوكيات الطلبة، وما يرد في نتائج تقييم الطلبة لأساتذة المقررات الذي تجرّبه عمادة التطوير والجودة بالجامعة. ومن ثم فالسمة الغالبة بين جميع الطلبة تتمثل في الشكوى الدائمة من الظلم وعدم العدالة في التقييم. ويتفق ذلك مع ما أيدته نتائج دراسة (Zhu & Anagondahalli (2018 التي أسفرت عن وجود ارتباط سلبي بين الشعور بالاستحقاق والرضا عن المعلم والشعور بمصداقيته. ولذا قد يحدث اعتداء من قبل الطلبة على أساتذتهم سواء بشكل صريح، أو بشكل غير مباشر من خلال إرسال رسائل تهديد عبر البريد الإلكتروني.

وبشكل عام تتفق هذه النتيجة مع ما ذكره (Kopp, et al. (2011 من أن الاستحقاق الأكاديمي يتضمن معتقدات عديدة تدور حول استحقاق الطلبة للنجاح والحصول على معدلات مرتفعة دون بذل أي مجهود في عملية التعلم، وأن مشكلات مرتبطة بالتعلم ترجع إلى قصور في المعلم، أو المقررات التعليمية، أو النظام التعليمي نفسه أكثر من أي قصور شخصي، أو قلة المجهود الذي يبذله المتعلم.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته :

نصَّ هذا السؤال على: "هل هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث من طلبة الجامعة في الاستحقاق الأكاديمي؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار-ت للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث من طلبة الجامعة في الاستحقاق الأكاديمي. ويوضح جدول (٦) نتائج ذلك.

جدول (٦)

نتائج اختبارات لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الاستحقاق الأكاديمي

الاستحقاق الأكاديمي	الذكور ن=١٧٦		الإناث ن=١٤١		قيمة (ت)
	م	ع	م	ع	
معتقدات الاستحقاق	٧٦,٣٠	٤,١٥	٧١,٨٦	٤,٩٥	** ٨,٧٠
سلوكيات الاستحقاق	٥٥,٤٦	٣,٦٨	٥٣,١٦	٤,٢١	** ٥,١٨
الدرجة الكلية	١٣١,٤٣	٦,٨٣	١٢٥,٤٣	٨,١٢	** ٧,١٥

** دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٦) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات الذكور، ومتوسط درجات الإناث في الدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي وبعديه (المعتقدات والسلوكيات) في اتجاه الذكور.

وتعني هذه النتيجة أن الطلاب يظهرون مستوى مرتفعاً من الاستحقاق الأكاديمي مقارنة بالطالبات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي أمكن الاطلاع عليها والتي دعمت وجود فروق بين الجنسين في الاستحقاق الأكاديمي في اتجاه الذكور، ومنها نتائج دراسات:

Boswell, 2012; Ciani, et al., 2008; Elias, 2017; Fletcher, et al., 2020; Hensley, et al., 2013; Sohr & Boswell, 2015; Turnipseed & Cohen, 2015; Wasieleski et al., 2014).

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Achacoso 2002) التي أسفرت عن وجود فروق بين الجنسين في الاستحقاق الأكاديمي في اتجاه الإناث، وهي الدراسة الوحيدة التي أمكن الاطلاع عليها، ووجهت الفروق في اتجاههن. كما اختلفت مع نتائج دراسات ;

(Keener, 2020 Huang & Kuo, 2020) التي أظهرت عدم وجود تأثير للجنس في الشعور بالاستحقاق الأكاديمي.

ويعزي (2014) Wasieleski et al. هذه النتيجة إلى الطريقة التي يتم بها التنشئة الاجتماعية للذكور والإناث؛ حيث يميل الذكور إلى الرغبة التنافسية للمضي قدماً، وتميل الإناث إلى الرغبة في الانسجام مع الآخرين. هذه الرغبة التنافسية تتوافق مع الاستحقاق الأكاديمي أكثر من الرغبة في التوافق مع الآخرين. وهكذا، يُظهر الذكور مستويات أعلى من الاستحقاق الأكاديمي؛ لأنهم تعلموا أن يكونوا قادرين على المنافسة. كما تلعب التنشئة الاجتماعية-أيضاً-دورًا مهمًا في إذكاء التوقعات الاجتماعية المفروضة على الجنسين فيما يتعلق بأدوارهما.

ويمكن تفسيرها-أيضاً-في ضوء ملاحظة السلوكيات الأكاديمية لطالبات جامعة الملك خالد، والتي تنبئ بدافعتين الداخلية للتعلم، وتحملهن المسؤولية الشخصية عن تعلمهن، وإنجاز ما يطلب منهن من واجبات وتكليفات بسرعة وإتقان، والتزامهن بالمواظبة على حضور المحاضرات، ويُعزّد ذلك استقرار معدلاتهن التراكمية التي تشير إلى الارتفاع، وذلك مقارنة بالطلاب الذين يتغيّبون بشكل ملحوظ عن حضور المحاضرات، وترتفع نسبة حرمانهم من دخول الاختبارات النهائية بسبب تجاوزهم نسبة الغياب المعتمدة، ويكاد يجمع أعضاء هيئة التدريس على أن نسبة كبيرة من الطلاب لا يبذلون أي مجهود أكاديمي، ويريدون الحصول على أعلى الدرجات، وفي حوار مع عضو هيئة تدريس أخبر بأن طالبًا ما احتدّ عليه، زاعماً أنه يستحق درجة مرتفعة من أجل أن يزهو بها بين أبناء قبيلته، كما تم تسجيل حالات اعتداء من قبل بعض الطلاب على أعضاء هيئة التدريس بدعوى انتقاصهم لما يعتقدون أنه يستحقونه.

وينسجم ذلك مع ما ذكره (2011) Lessard, et al. من أن هناك نمطًا من الاستحقاق يتمثل في الاستحقاق غير الاستغلالي Non-exploitative، ويشير إلى الاعتقاد بأن الفرد يستحق نتائج إيجابية بمجوده دون استغلال الآخرين، وترتبط المستويات المرتفعة من الاستحقاقات غير الاستغلالية ارتباطًا إيجابيًا بمستويات أعلى من تقدير الذات، وتوجهات العمل الإيجابية، وأن الطلبة يسعون إلى النجاح بسبب رغبتهم واستعدادهم للعمل لتحقيق النجاح. وهذا ما تتميز به الطالبات.

نتائج السؤال الثالث ومناقشته :

نصّ هذا السؤال على: "هل هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات ذوي التخصص النظري وذوي التخصص العلمي من طلبة الجامعة في الاستحقاق الأكاديمي؟"
وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار-ت للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات ذوي التخصصين: النظري، والعلمي من طلبة الجامعة في الاستحقاق الأكاديمي. ويوضح جدول (٧) نتائج ذلك.

جدول (٧)

نتائج اختبار-ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات ذوي التخصص النظري وذوي التخصص العلمي من طلبة الجامعة في الاستحقاق الأكاديمي

قيمة (ت)	التخصص العلمي ن=١٢٢		التخصص النظري ن=١٩٥		الاستحقاق الأكاديمي
	ع	م	ع	م	
** ٣,٨٣	٥,٥٥	٧٣,٠٢	٤,٥٠	٧٥,١٩	معتقدات الاستحقاق
* ٢,٢٩	٤,٠٦	٥٣,٧٨	٤,٠٥	٥٤,٨٥	سلوكيات الاستحقاق
** ٣,٥٨	٨,٣٧	١٢٦,٨٠	٧,٥٤	١٣٠,٠٥	الدرجة الكلية

** دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) * دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٨) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ ، ٠,٠١) بين متوسطات درجات ذوي التخصص النظري وذوي التخصص العلمي من طلبة الجامعة في الدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي وبعديه (المعتقدات والسلوكيات) في اتجاه الطلاب ذوي التخصص النظري.

ونظرًا لعدم وجود دراسات-في حدود علم الباحث-تناولت تأثير التخصص الدراسي في الاستحقاق الأكاديمي؛ فإنه يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة الدراسة في التخصصات النظرية الإنسانية، والتي تأتي في معظمها مقررات نظرية، وأن تقييم تحصيل الطلبة فيها-وخاصة من خلال بعض الأسئلة المقالية التي تخضع أحيانًا للذاتية في عملية التصحيح-قد يتيح للطلبة الشك في عدالة التقييم، ويشعرون أنهم يستحقون أكثر مما حصلوا عليه من درجات، ولذا، يفاوضون أساتذتهم في إعطائهم درجات أعلى، وذلك بعكس المقررات في التخصصات العلمية التي تعتمد في كثير منها على التجارب العملية والاختبارات الأدائية التي تضمن الموضوعية في التصحيح.

نتائج السؤال الرابع ومناقشته :

نصّ هذا السؤال على: "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة في المستوى الأول ومتوسطات درجات الطلبة في المستوى الثامن في الاستحقاق الأكاديمي؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار-ت للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في المستويين: الأول، والثامن في الاستحقاق الأكاديمي. ويوضح جدول (٨) نتائج ذلك.

جدول (٨)

نتائج اختبار-ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في المستوى الأول ومتوسطات درجات الطلبة في المستوى الثامن في الاستحقاق الأكاديمي

قيمة (ت)	المستوى الثامن ن=١٣٧		المستوى الأول ن=١٧٩		الاستحقاق الأكاديمي
	ع	م	ع	م	
** ١٤,٣٧	٤,٣٦	٧٠,٧٢	٣,٥٤	٧٧,١٠	معتقدات الاستحقاق
** ٨,٥٠	٣,٧٦	٥٢,٤٢	٣,٦٣	٥٥,٩٨	سلوكيات الاستحقاق
** ١٣,٨٨	٦,٨٠	١٢٣,١٣	٥,٩١	١٣٣,٠٨	الدرجة الكلية

** دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٨) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطلاب في المستويين: الأول، والثامن في الدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي وبعديه (المعتقدات والسلوكيات) في اتجاه الطلبة في المستوى الأول. وتعني هذه النتيجة أن الطلبة في المستوى الأولي يظهرون مستوى مرتفعاً من الاستحقاق الأكاديمي مقارنة بزملائهم في المستوى الدراسي الأخير.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Huang & Kuo (2020 التي أشارت إلى وجود تأثير للعمر الزمني في الشعور بالاستحقاق الأكاديمي، وأنه يظهر بشكل مرتفع في المستويات العمرية الأدنى، كما اتفقت مع نتائج دراسة (Campbell, et al. (2004 التي أسفرت عن أن الشعور بالاستحقاق الأكاديمي يتناقص مع التقدم في العمر الزمني مع اكتساب الخبرات الحياتية والأكاديمية المختلفة. واختلفت مع نتيجة دراسة (Boswell (2012 التي أسفرت عن عدم وجود ارتباط بين الاستحقاق الأكاديمي والسنوات الدراسية. كما ذكر

(2008) Twenge & Foster إلى أن مستوى الاستحقاق بشكل عام يتزايد بين الأفراد في الفئات العمرية الأدنى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الطلبة في بداية الالتحاق بالجامعة ينخرطون في حياة جديدة تختلف في كثير من جوانبها عن سابقتها، ويمرون بكثير من المشكلات أكثر من غيرهم لحدثة عهدهم بالجامعة، وانتقالهم إلى بيئة جديدة عليهم، وغير مألوفة بالنسبة لهم، ويحتاجون إلى إثبات الذات، وتقديم أنفسهم للآخرين بطريقة تولد انطباعًا إيجابيًا، يدفعهم لذلك التوقعات المرتفعة التي يضعها الآخرون، وخاصة الآباء لإنجازهم؛ مما يجعلهم يضعون لأنفسهم معايير مرتفعة للأداء، ويحاولون الوصول إليه بشتى الطرق. وينسجم ذلك مع ما أسفرت عنه نتائج دراسة (Fletcher, et al. (2020 من وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوقعات الوالدية المبالغ فيها والكمالية غير التكيفية والشعور بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

توصيات البحث ومقترحاته :

اتجهت الدراسات المعاصرة إلى دراسة الاستحقاق النفسي بوصفه تركيب مستقل قائم بذاته، وليس بعدًا من أبعاد النرجسية، ومع تزايد انتشار الأعراض النرجسية لدى طلبة الجامعة، تم توظيف المفهوم في المجال الأكاديمي تحت مصطلح الاستحقاق الأكاديمي. وفي ضوء نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات التالية:

١- الاهتمام بقياس مستوى المتغيرات عند دراسة ظاهرة معينة من أجل وضع صورة متكاملة عنها، ورؤية أشمل وأعمق لفهمها؛ خاصةً عندما يكون متغيرًا جديدًا على بساط البحث التربوي والنفسي.

٢- عقد ندوات وورش عمل تُبصِّرُ طلبة الجامعة بأهمية التقييم الدقيق والموضوعي لقدراتهم، وعدم الاستغراق في الشعور بالاستحقاقات غير الواقعية.

٣- الاهتمام بالدافعية الداخلية للطلبة من خلال استخدام استراتيجيات تدريس حديثة تنمي هذا النوع من الدافعية، وإعادة صياغة مفاهيمهم عن قيمة التعليم من أجل المعرفة والحياة.

٤- إتاحة الفرصة أمام الطلبة لمراجعة أوراق إجاباتهم في الاختبارات والتكليفات والواجبات، وتقديم تغذية راجعة لهم عن مواضع قصورهم وأخطائهم حتى يتم تداركها مستقبلاً، وهذا يؤدي إلى إدراكهم الإيجابي لعدالة التقييم.

ونظراً لحدائثة مفهوم الاستحقاق الأكاديمي في البيئة العربية، فإن المجال متسع أمام الباحثين لإجراء بحوث مستقبلية تدور في فلك هذا الموضوع، ومنها:

١- إعادة دراسة الاستحقاق الأكاديمي على عينات أكبر من طلبة الجامعات اعتماداً على المنهج الوصفي للتعرف على نسب انتشاره، وعوامله ومآله، وإمكانية إدراجه كاضطراب في الشخصية، واستراتيجيات مواجهته.

٢- دراسة العوامل المسهمة في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة مثل توقعات الآخرين (الآباء/المعلمون/الأقران)، وسمات الشخصية، ووجهة الضبط.

٣- دراسة الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته ببعض القيم الأخلاقية الأكاديمية كالاتجاه نحو الغش، والانتحال العلمي.

٤- دراسة مفهوم الاستحقاق في مجالات أخرى خلاف المجال الأكاديمي كالاستحقاق في بيئات العمل، أو ما يطلق عليه الاستحقاق الوظيفي.

٥- إعداد برامج إرشادية تعتمد على مداخل ومدارس مختلفة بهدف خفض مستوى الاستحقاقات الأكاديمية غير الواقعية.

المراجع

أولاً: مراجع اللغة العربية :

الحري، مروان بن علي (٢٠١٦). محددات مخالفة معايير النزاهة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الجامعية وما فوق الجامعية في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: عمادة البحث العلمي، ٣٩، ٢٠٧-٢٨٤.

الضبيع، فتحي عبد الرحمن (٢٠١٨). فعالية برنامج إرشادي في تنمية التواصل لخفض الاستحقاق النرجسي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٢٠١٨، ٣٤ (١٠)، ١-٧٢.

ثانياً: مراجع اللغة الاجنبية :

Achacoso, M. (2002). What do you mean my grade is not an A? An investigation of academic entitlement, causal attributions, and self-regulation in college students. *Unpublished Doctoral dissertation*, University of Texas at Austin.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author

Anastasio, P., & Rose, K. (2014). Beyond deserving more: Psychological entitlement also predicts negative attitudes toward personally relevant out-groups. *Social Psychological and Personality Science*, 5(5), 593-600.

Anderson, D., Halberstadt, J., & Aitken, R. (2013). Entitlement attitudes predict students 'poor performance in challenging academic conditions. *International Journal of Higher Education*, 2(2), 151-158.

Barton, A., & Hirsch, J. (2016). Permissive parenting and mental health in college students: Mediating effects of academic entitlement. *Journal of American College Health*, 64(1), 1-8.

Bertl, B., Andrzejewski, D., Hyland, L., Shrivastava, A., Russell, D., & Pietschnig, J. (2020). My grade, my right: linking academic entitlement to academic performance. *Social Psychology of Education*, Retrieved 30 April, 2020 from: https://www.researchgate.net/publication/333983153_My_grade_my_right_linking_academic_entitlement_to_academic_performance

- Blincoe, S., & Garris, C. (2017). Challenging the Assumption of a Western Phenomenon: Academic Entitlement in Saudi Arabia. *The Journal of Experimental Education*, 85 (85), 278–290.
- Bonaccio, S., Reeve, C., & Lyerly, J. (2016). Academic entitlement: Its personality and general mental ability correlates, and academic consequences. *Personality and Individual Differences*, 102, 211-216.
- Boswell, S. (2012). I deserve success: Academic entitlement attitudes and their relationships with course self-efficacy, social networking, and demographic variables. *Social Psychology of Education*, 15(3), 353-365.
- Cain, J., Romanelli, F., & Smith, K. (2012). Academic entitlement in pharmacy education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76(10), 1-8.
- Campbell, W., Bonacci, A., Shelton, J., Exline, J., & Bushman, B. (2004). Psychological entitlement: Interpersonal consequences and validation of a self-report measure. *Journal of Personality Assessment*, 83(1), 29-45.
- Chowning, K., & Campbell, N. (2009). Development and validation of a measure of academic entitlement: Individual differences in students' externalized responsibility and entitled expectations. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 982-997.
- Ciani, K., Summers, J., & Easter, M. (2008). Gender differences in academic entitlement among college students. *The Journal of Genetic Psychology*, 169(4), 332-344.
- Elias, R. (2017) Academic entitlement and its relationship with perception of cheating ethics. *Journal of Education for Business*, 92(4), 194-199.
- Fletcher, K., Pierson, E., Neumeister, N., & Finch, H. (2020). Overparenting and Perfectionistic Concerns Predict Academic Entitlement in Young Adults. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 348-357.
- Fromuth, M., Bass, J., Kelly, D., Davis, T., & Chan, K. (2019). Academic entitlement: its relationship with academic behaviors and attitudes. *Social Psychology of Education*, 22, 1153-1167.
- Goldman, Z., & Martin, M. (2014). College Students' Academic Beliefs and Their Motives for Communicating With Their Instructor. *Communication Research Reports*, 31(4), 316-328.
- Goodboy, A., & Frisby, B. (2014). Instructional dissent as an expression of students' academic orientations and beliefs about education. *Communication Studies*, 65, 96-111.

- Greenberger, E., Lessard, J., Chen, C., & Farruggia, S. (2008). Self-entitled college students: Contributions of personality, parenting, and motivational factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(10), 1193-1204.
- Hensley, L., Kirkpatrick, K., & Burgoon, J. (2013). Relation of gender, course enrollment, and grades to distinct forms of academic dishonesty. *Teaching in Higher Education*, 18(8), 895-907.
- Huang, S., & Kuo, B. (2020). Demographic, psychosocial, and cultural predictors of entitlement in a multiethnic Canadian undergraduate sample. *Social Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09547-1>.
- Jeffres, M., Barclay, S., & Stolte, S. (2014). Academic entitlement and academic performance in graduating pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(6), 1-9.
- Josien, L., Seeley, E., Csipak, J., & Rampal, R. (2015). Cheating Students and faculty's perception on potential cheating activity. *Journal of Legal, Ethical and Regulatory Issues*, 18 (2), 21-38.
- Keener, A. (2020). An examination of psychological characteristics and their relationship to academic entitlement among millennial and nonmillennial college students. *Psychology in the Schools*, 1, 1-11.
- Knepp, M. (2016). Academic entitlement and right-wing authoritarianism are associated with decreased student engagement and increased perceptions of faculty incivility. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 2, 261-272.
- Kopp, J., Zinn, T., Finney, S., & Jurich, D. (2011). The development and evaluation of the Academic Entitlement Questionnaire. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 44(2), 105-129.
- Kopp, J., & Finney, S. (2013). Linking academic entitlement and student incivility using latent means modeling. *The Journal of Experimental Education*, 81(3), 322-336.
- Kurtyilmaz, Y. (2019). Adaptation of Academic Entitlement Questionnaire. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 314-351.
- Lessard, J., Greenberger, E., Chen, C., & Farruggia, S. (2011). Are youths' feelings of entitlement always "bad"? Evidence for a distinction between exploitive and non-exploitive dimensions of entitlement. *Journal of Adolescence*, 34, 521-529.

- McLellan, C. (2019). Exploring Causes of Academic Entitlement: A Mixed-Method Approach. *Unpublished Doctoral dissertation*, University of Windsor, Ontario, Canada.
- McLellan, C., & Jackson, D. (2017). Personality, self-regulated learning, and academic entitlement. *Social Psychology of Education*, 20, 159-178.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. (2007). *Attachment and adulthood: Structure, dynamics, and change*. New York, NY: Guilford.
- Miller, B. (2013). Measurement of academic entitlement. *Psychological Reports: Sociocultural Issues in Psychology*, 113(2), 654-674.
- Peirone, A., & Maticka, E. (2017). "I Bought My Degree, Now I Want My Job" Is Academic Entitlement Related to Prospective Workplace Entitlement? *Innovative Higher Education*, 42, 3-18.
- Reysen, R., Degges-White, S., Reysen, M. (2017). Exploring the Interrelationships among Academic Entitlement, Academic Performance, and Satisfaction with Life in a College Student Sample. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 0(0), 1-19.
- Rose, K., & Anastasio, P. (2014). Entitlement is about "others", narcissism is not: Relations to sociotropic and autonomous interpersonal styles. *Personality and Individual Differences*, 59, 50-53.
- Seipel, S., & Brooks, N. (2019). Academic entitlement beliefs of Information systems students: A comparison with other business majors and an exploration of key demographic variables and outcomes. *Proceedings of the EDSIG Conference*. Cleveland Ohio, 2473-3857
- Sessoms, J., Finney, S., & Kopp, J. (2016). Does the measurement or magnitude of academic entitlement change over time? *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 49, 243-257.
- Sohr, S., & Boswell, S. (2015). Predicting academic entitlement in undergraduates. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27(2), 183-193.
- Stiles, B., Wong, N., & LaBeff, E. (2018). College Cheating Thirty Years Later: The Role of Academic Entitlement. *Deviant Behavior*, 39 (7), 823-834.
- Tangney, J. P. (2009). Humility. In S. J. Lopez and C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (pp. 483-490). New York, NY: Oxford University Press.

- Ternes, M., Babin, C., Woodworth, A., & Stephens, S. (2019). Academic misconduct: An examination of its association with the dark triad and antisocial behavior. *Personality and Individual Differences*, 138, 75-78.
- Twenge, J. (2013). The Evidence for Generation Me and Against Generation We. *State of the Field*, 1(1), 11-16.
- Twenge, J., & Foster, J. (2008). Mapping the scale of the narcissism epidemic: increases in narcissism 2002-2007 within ethnic groups. *Journal of Research in Personality*, 42(6), 1619-1622.
- Turner, L., & McCormick, W. (2018). Academic entitlement: relations to perceptions of parental warmth and psychological control. *Educational Psychology*, 38 (2), 248-260.
- Turnipseed, D., & Cohen, S. (2015). Academic entitlement and socially aversive personalities: Does the Dark Triad predict academic entitlement? *Personality and Individual Differences*, 82, 72-75.
- Wasioleski, D., Whatley, M., Briihl, D., & Branscome, J. (2014). Academic entitlement scale: development and preliminary validation. *Psychology Research*, 4(6), 441-450.
- Whatley, M., Wasioleski, D., Wood, M., & Breneiser, J. (2019). Understanding academic entitlement: Gender classification, self-esteem, and covert narcissism. *Educational Research Quarterly*, 42 (3), 49-70.
- Zhu, L., & Anagondahalli, D. (2018). Predicting Student Satisfaction: The Role of Academic Entitlement and Nonverbal Immediacy. *Communication Reports*, 31(1), 41-52.
- Zhu, L., & Anagondahalli, D., & Yilmaz, G. (2019). Customers or Academic Trainees? An Experimental Investigation to Reduce Academic Entitlement in the College Classroom. *Communication Studies*, 70 (4), 507-519.