

الاستحقاق الأكاديمي ودوره الوسيط لعلاقة تقدير الذات الاجتماعية ووجهة الضبط بسوء السلوك لدى طلاب البرامج الخاصة بالجامعة

د. زينب شعبان رزق

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية- جامعة عين شمس

د. منال منصور الحملاوي

أستاذ علم النفس الإرشادي المساعد

كلية الدراسات العليا للتربية -جامعة القاهرة

ملخص البحث

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى كل من الاستحقاق الأكاديمي، وتقدير الذات الاجتماعية، ووجهة الضبط، وسوء السلوك. وكذلك التعرف على الفروق في متغيرات البحث في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، والكشف عن الدور الوسيط للاستحقاق الأكاديمي في علاقة تقدير الذات الاجتماعية، ووجهة الضبط بسوء السلوك، على عينة من طلاب البرامج الخاصة بالجامعة (ن=٢٤٤). وقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن، والاعتماد على عدة مقاييس للاستحقاق الأكاديمي، وتقدير الذات الاجتماعية، ووجهة الضبط، وسوء السلوك (جميعهم إعداد الباحثين). أظهرت النتائج أن مستوى أفعال الاستحقاق جاء متوسطاً؛ بينما جاء كل من: معتقدات الاستحقاق، والاستحقاق الأكاديمي ككل، وسوء السلوك، ووجهة الضبط الخارجية في المستوى دون المتوسط؛ وجاء مستوى وجهة الضبط الداخلية، وتقدير الذات الاجتماعية أعلى من المتوسط. كذلك أوضحت النتائج وجود فروق بين الجنسين في اتجاه الذكور في كل من: أفعال الاستحقاق، ووجهة الضبط الخارجية، وسوء السلوك. ووجود فروق بين طلاب الكليات التربوية والتطبيقية في اتجاه الكليات التطبيقية في أفعال الاستحقاق، وسوء السلوك، وفي اتجاه الكليات التربوية في وجهة الضبط الداخلية. وكذلك وجود فروق بين طلاب الفرقة الأولى والرابعة في سوء السلوك في اتجاه الفرقة الرابعة. كما أوضحت النتائج الدور الوسيط للاستحقاق الأكاديمي لعلاقة تقدير الذات الاجتماعية، ووجهة الضبط الخارجية بسوء السلوك لدى طلاب البرامج الخاصة بالجامعة. وتوصي الباحثان بوضع سياسات تعليمية تخلق بيئة تعليمية شاملة ملائمة لاحتياجات جميع الطلاب، وتحقيق الشفافية في تقييم الطلاب وتعزيز مهاراتهم الشخصية.

الكلمات المفتاحية: الاستحقاق الأكاديمي ؛ تقدير الذات الاجتماعية ؛ وجهة الضبط؛ سوء السلوك

الاستحقاق الأكاديمي ودوره الوسيط لعلاقة تقدير الذات الاجتماعية ووجهة الضبط بسوء السلوك لدى طلاب البرامج الخاصة بالجامعة

د. زينب شعبان رزق

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية- جامعة عين شمس

د. منال منصور الحملاوي

أستاذ علم النفس الإرشادي المساعد

كلية الدراسات العليا للتربية - جامعة القاهرة

مقدمة

تمر المجتمعات الإنسانية بالعديد من المستحدثات، وقد شهد النظام التربوي في الآونة الأخيرة تغيرات كبيرة، منها التوسع في التعليم الجامعي الخاص كاستجابة لاحتياجات المجتمع في خلق فرص تعليم مناسبة. وفي هذا الإطار، سعت الجامعات الحكومية لتقديم برامج خاصة مميزة أسوةً بالجامعات الخاصة التي لاقت انتشارًا واسعًا، لإعداد خريج منافس قادر على تلبية متطلبات سوق العمل، وتوفيرًا لمصادر دخل لتحسين العملية التعليمية بها. ومع تحول نمط العديد من الشباب نحو الثقافة الاستهلاكية حتى في التعليم، ظهر الاستحقاق الأكاديمي Academic entitlement بصورة ملحوظة ومتزايدة عالميًا بين الذكور والإناث، وفي الكليات التربوية والتطبيقية، وعبر الفرق الدراسية المختلفة، ليس في الثقافات الغربية فحسب بل في الثقافات الشرقية، وفي البيئة العربية أيضًا. وربما تكمن مشكلة تزايد الاستحقاق الأكاديمي في أنه يعد ظاهرة نفسية لاتوافقية بين الطلاب، ذلك أنه يرتبط بعدد من النواتج غير المرغوب فيها؛ مثل بعض مظاهر التجاوز والعدوان وسوء السلوك في الوسط الجامعي Classroom incivility، مما يعيق وجود بيئة نفسية وتعليمية آمنة للطلاب.

وقد شغلت اشكالية سوء السلوك أذهان الباحثين في العديد من الثقافات الغربية والشرقية أيضًا؛ حيث انتشرت وأصبحت مشكلة عالمية، وواقعًا يواجه المؤسسات التربوية، ولها تداعيات ملموسة على المستوى النفسي، والتعليمي، والمجتمعي (Cahyadi et al., 2021). وترى الباحثتان من واقع معابشتهم للوسط الجامعي أنها امتدت إلى المجتمعات العربية أيضًا في كلياتنا عند الطلاب من الجنسين مع الفرق الدراسية المختلفة.

على الجانب الآخر، ارتبط سلوك واتجاهات الطلاب التي تعبر عن الاستحقاق الأكاديمي بعدد من العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. ففي الثمانينات من القرن الماضي ظهر توجهًا لرفع معنويات الطلاب الذين يعانون قصورًا أكاديميًا من خلال تعزيز تقدير الذات الاجتماعية Social self-esteem مع تقليل المطالب الأكاديمية، وتم التعامل مع التعليم كسلعة، وتحول الطلاب إلى عملاء يحتاجون إلى عائد مقابل ما ينفقونه من مصروفات تعليمية، بدلاً من معالجة وتصحيح أوجه القصور الأكاديمي لدى هؤلاء الطلاب (Aksoy & Sural, 2022). مما دعم اعتقاد الطلاب بأنهم غير مسؤولين عن تعلمهم، وأن مسؤولية تعلمهم، واكتسابهم المعارف والخبرات، وتحقيقهم لأعلى الدرجات تقع كليةً على الآخرين القائمين على التعليم، فيما يُعرف بوجهة الضبط الخارجية External locus of control (في مقابل وجهة الضبط الداخلية Internal locus of control؛ التي ترتبط بالاجتهاد والسعي والمسؤولية الشخصية عما يتعرض له الطالب). وانتشر بين طلاب الجامعات توجهًا نحو أحقيتهم في الحصول على تقديرات مرتفعة كمقابل عادل لدفع المصروفات الدراسية، وحضور المحاضرات، وأداء بعض المهام المطلوبة "دون وضع تقييم كفاءة هذا الأداء في الاعتبار". وتم التعبير عن تلك الاستحقاقات المتوقعة من خلال صياغات تُبرز معتقدات الطلاب باستحقاقهم النواتج المرغوبة، وكذلك أفعال وسلوكيات استحقاقية، ربما تتطور إلى مظاهر سلوكية غير مقبولة، أو ما يسمى بسوء السلوك.

على المستوى الفردي، عندما يواجه الأشخاص ذوو وجهة الضبط الداخلية أحيانًا سلبيةً، فإنهم يكونوا مدفوعين داخليًا نحو الضبط الداخلي والتنظيم الذاتي مما ينعكس على سلوكهم الخارجي، الذي قد يكون أكثر توجهًا نحو الانضباط غير المشروط بالرقابة الخارجية (Cahyadi et al., 2021)، وذلك بالمقارنة بذوي الضبط الخارجي الذين ربما يدفعهم عزوهم الخارجي لنواتج السلوك نحو إصدار سلوكيات غير مقبولة خاصةً إذا جمع الفرد بين الضبط الخارجي، ومعتقدات وأفعال الاستحقاق الأكاديمي، لا سيما إذا وضعنا في الاعتبار بعض المتغيرات الديموجرافية كالنوع، وطبيعة الكلية، والفرقة الدراسية.

على المستوى الجماعي، قد تشكل البيئة الاجتماعية التي تعتمد على المقارنات الاجتماعية مع الآخرين ضغطًا وتهديدًا لتقدير الذات الاجتماعية، ولكي يحافظ الفرد على صورة الذات، وعلى تقديره لذاته الاجتماعية، قد تصدر منه بعض أشكال السلوك غير

المقبول كرد فعل لتلك الضغوط ، وقد يشجع الاستحقاق الأكاديمي على ظهور هذا السلوك غير المقبول.

لذا يسعى البحث الحالي إلى التعرف على مستوى المتغيرات المستهدفة بالدراسة عند طلاب البرامج الخاصة بالجامعة، وعلاقتها بعدد من المتغيرات الديموجرافية. وكذلك الكشف عن علاقة كل من تقدير الذات الاجتماعية، ووجهة الضبط بسوء السلوك والدور الوسيط للاستحقاق الأكاديمي بين هذه العلاقات.

مشكلة البحث

يمكن تفصيل مشكلة البحث الحالي فيما يلي:

يمثل الاستحقاق الأكاديمي ظاهرة نفسية منتشرة بين طلاب الجيل الحالي. وقد أشارت نتائج الدراسات الإمبريقية إلى ارتفاع معدلات الاستحقاق الأكاديمي بين جيل الألفية الحالية على نحو ملحوظ في الثقافات الغربية؛ حيث أظهرت دراسة Greenberger et al. (2008) أن ٦٦,٢% من طلاب الجامعة استحقاقون يطالبون بالحصول على أعلى الدرجات نظير انتسابهم للدراسة، كما أشارت دراسة Singleton-Jackson et al. (2010) إلى أن ٩,٨% فقط من إجمالي عينة دراستهم هم من أقرؤا بأهمية التعلم بهدف الأثراء الفكري بالمقارنة ببقية العينة التي أقرت بأهمية التعلم في ضوء تحصيل المكاسب المادية. كذلك عرض Gillespie (2014) لدراسة مسحية قامت بها مؤسسة Reason-Rupe (2014) على عينة أمريكية بلغ عددها ١٠٠٠ راشد كان من نتائج تحليلاتها الإحصائية أن ٦٥% من المجتمع الأمريكي (من ١٨-٢٩ عامًا) يمكن أن يُطلق عليهم مصطلح استحقاقون وهي نسبة كبيرة تستحق التوقف عندها.

وسعت عدد من الجامعات نحو مساعدة الطلاب على النجاح وتقديم برامج دعم أكاديمي، ومراقبة التدريس، وتوجيه أعضاء هيئة التدريس إلى تلبية احتياجات الطلاب وتفضيلاتهم لجذب أعداد أكبر من الطلاب (Reysen et al., 2017). وترتب على هذه السياسات تبني الطلاب لسلوكيات استحقاقية يمارسون فيها الضغط للحصول على درجات أعلى لم يبذلوا جهدًا كافيًا ليحصلوا عليها، أو أماكن خاصة للدراسة بالجامعة، أو امتيازات تتعلق باحتياجاتهم. بل ويشعرون بالضيق الشديد إذا حصلوا على امتيازات أقل من توقعاتهم المتضخمة، وربما تتزايد شدة هذه السلوكيات بشكل ما مع طلاب البرامج الخاصة

بالجامعة. وقد يساهم بعض أعضاء هيئة التدريس في تزايد هذا السلوكيات عند تساهلهم في وضع الدرجات، وتجنبهم تكليف الطلاب بمهام إضافية أو تقليصهم متطلبات المقررات تقادياً لحصولهم على تقييمات منخفضة من طلابهم، أو شكوى الطلاب لهم، بل قد يقوم بعض أعضاء هيئة التدريس بتعديل سلوكهم بحيث يحبهم الطلاب (Edgar et al., 2020).

أعطت الأدبيات النفسية وزناً يستحق الاعتبار لمفهوم الاستحقاق الأكاديمي، واهتم الباحثون بطرح عدد من التصورات النظرية للاستحقاق الأكاديمي، وبناء المقاييس النفسية المناسبة له، والتحقق من خصائصها السيكومترية. وفي هذا الإطار تم بناء عدد من المقاييس للاستحقاق الأكاديمي (Achacoso, 2002; Greenberger et al., 2008; Chowning & Campbell, 2009; Kopp et al., 2011; Jackson et al., 2020)، ولكن أشار (Wasioleski et al., 2014) إلى أن تصورات الاستحقاق الأكاديمي تقتصر إلى الإتساق فيما بينها، مما قد يؤثر على قياس المفهوم بشكل دقيق، وأنه علي الرغم من تأييد نتائج الدراسات لوجود وانتشار ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي بين الطلاب، فإن وجود مقاييس مقننة لهذا المفهوم يبدو محدوداً بدرجة كبيرة. وأشار Jackson et al. (2020) إلى بعض القصور في دراسة بنية هذا المفهوم.

وظهر اختلاف بين الدراسات حول تحديد بنية مفهوم الاستحقاق الأكاديمي، فهناك دراسات أعتبرت النرجسية الأكاديمية أحد أبعاد الاستحقاق الأكاديمي، مثل: (Wasioleski et al., 2014)، في حين أوضحت دراسات أخرى أن المسؤولية الخارجية "أي وجهة الضبط الخارجية" هي أحد أبعاد مفهوم الاستحقاق الأكاديمي، مثل: (Greenberger et al., 2011; Kopp et al., 2008)، وهناك دراسات تعاملت مع مفهوم الاستحقاق الأكاديمي على نحو منفصل عن مفهوم النرجسية الأكاديمي لكنه مرتبط بها (Greenberger et al., 2008; Kurtyilmaz, 2019) وبالتالي هناك حاجة ماسة إلى تحديد بنية مفهوم الاستحقاق الأكاديمي لا تتداخل أبعادها مع المفاهيم النفسية الأخرى، وبناء مقاييس للاستحقاق الأكاديمي تتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة، وفي نفس الوقت بحث علاقة الاستحقاق الأكاديمي بتلك المتغيرات النفسية، وغيرها من المتغيرات الأخرى المرتبطة كتقدير الذات، وسوء السلوك.

يمثل تقدير الذات العام مفهوماً جوهرياً في الصحة النفسية الايجابية، ويمكن النظر إلى تقدير الذات على نحو نوعي؛ حيث يختلف تقدير الذات وفق السياقات التي يتعرض لها الفرد، فالشخص قد يحمل تقديرًا لذاته في المواقف الإنسانية أو القيمية، ولكن قد يبدو أقل تقديرًا لذاته في السياقات الأكاديمية، أو الاجتماعية مثلاً (Rubin & Hewstone, 1998). وقد نال تقدير الذات العام قدرًا وفيرًا من الدراسة، ولكن لم ينل المنظور الاجتماعي لتقدير الذات اهتمامًا يستحق الاعتبار، وذلك على الرغم من أهمية البيئة المحيطة في تشكيل تقدير الذات ونموها عبر المراحل العمرية، وبالتالي لا توجد دراسة عربية (في حدود اطلاع الباحثين) تناولت مفهوم تقدير الذات الاجتماعية، أو قدمت مقياسًا عربيًا لهذا المفهوم. بالإضافة إلى ذلك، هناك حاجة إلى مزيد من البحث حول علاقات تقدير الذات الاجتماعية بغيرها من المفاهيم النفسية لاسيما التي تتعلق بالسلوك الاجتماعي غير المتوافق (Orth & Robins, 2022). وتتبنى الدراسة الحالية تقدير الذات النوعي (وتحديداً تقدير الذات الاجتماعية) لمناسبته لمتغيرات الدراسة الأخرى، وهي: الاستحقاق الأكاديمي الذي يسعى فيه المفحوص لاكتساب استحقاقات من الآخر (مصدر السلطة) أكثر من المحيطين به (زملائه المناظرين له)، ووجهة الضبط والتي يمثل البعد الخارجي فيها (وجهة الضبط الخارجية) أهمية كبيرة، وأخيراً سوء السلوك الذي يتأثر باستجابات المفحوص مع الآخرين.

وقد تباينت نتائج الدراسات التي بحثت علاقة تقدير الذات "الاجتماعية" بالاستحقاق الأكاديمي؛ وأشارت الأدبيات النفسية إلى إسهام عدد من الظواهر النفسية في تزايد الاستحقاق الأكاديمي؛ مثل النرجسية، والاستحقاق النفسي، وتقدير الذات (Edgar et al., 2020). وتم تفسير ارتباط تقدير الذات الاجتماعية ايجابياً بالاستحقاق الأكاديمي في ضوء التربية الوالدية التي تعقد مقارنات اجتماعية بين الأبناء ونظرائهم، الأمر الذي قد يمثل ضغطاً دائماً على الأبناء لتحقيق نواتج مرتفعة ومكاسب أكاديمية، مما يدفع الأبناء نحو الاستحقاق الأكاديمي كميكانيزم مواجهة للحفاظ على تقدير الذات (Carollo, 2020). وقد أشارت دراسة (Baer & Cheryomukhin, 2011) إلى ارتباط تقدير الذات المرتفع ايجابياً بالاستحقاق الأكاديمي عند الطلاب الذين يعانون من مشاعر سلبية وفسروا ذلك بأن هؤلاء الطلاب يلجأون إلى مطالبات الاستحقاق الأكاديمي من الأساتذة كميكانيزم لمواجهة المشاعر

السلبية والحفاظ على تقدير الذات، في حين توصلت دراسة (Keener 2020) إلى ارتباط تقدير الذات المنخفض بالاستحقاق الأكاديمي عند جيل الألفية الحالية والسابقة من طلاب الجامعات، وهنا ربما بسبب محاولة الحصول على امتيازات ونواتج أكاديمية مرتفعة لرفع وتحسين تقدير الذات.

كما أشار (Reysen et al. 2017) إلى أن الاستحقاق الأكاديمي يعد استراتيجية تكيفية يستخدمها الطلاب المنذرون بالاستبعاد الأكاديمي الذين يحاولون حماية ثقتهم بأنفسهم واحترامهم لذواتهم من خلال إلقاء اللوم الخاص بأدائهم على الآخرين. وبالتالي، عند مواجهة ردود فعل خارجية تتعارض مع تقديرهم لذواتهم يفسر الطلاب الدرجات التي يحصلون عليها بأنها غير عادلة وغير صحيحة، وقد يبدو هذا التفسير منطقياً نظراً لأن جانباً أساسياً من الاستحقاق الأكاديمي هو تجنب قبول المسؤولية الشخصية لتحقيق الأهداف.

وفي سياق آخر، أوضح تامر شوقي (٢٠٢١) أن الإستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الجامعات يمكن عزوه الي التقديرات المتضخمة التي يمنحها بعض أعضاء هيئة التدريس للطلاب في بعض المقررات مقابل جهدهم القليل، مما يعزز معتقداتهم بأن النواتج الأكاديمية تُمنح ولا تُكتسب بالجهد. وأشار إلى أهمية الاهتمام بالاستحقاق الأكاديمي لارتباطه بتعويض قصور فعالية الذات والتقدير الذاتي، وعدد من المتغيرات التي تؤثر على الصحة النفسية للطلاب.

على الجانب الآخر، فيما يتعلق بسوء السلوك؛ يُعتبر تقدير الذات الاجتماعية عاملاً مهماً مؤثراً على السلوكيات والعلاقات الاجتماعية، وقد يرتبط تقدير الذات بمشكلات سلوكية متعددة (Bosson & Swann, 2009). وتؤثر ممارسات التنشئة الاجتماعية في سلوك الفرد وتقديره لذاته بدرجة تستحق الاعتبار، فاستخدام الأسرة للمقارنات الاجتماعية لتحفيز أو توجيه الأبناء نحو التميز قد يحفز السلوك غير المقبول. على العكس من ذلك، يمكن تعزيز تقدير الذات من خلال القبول والدعم من الوسط الاجتماعي المحيط (Bailey, 2003). وقد أوضحت بعض الدراسات دور تقدير الذات المرتفع في تقليص السلوك غير المقبول، وذلك على خلاف تقدير الذات المرتفع غير المستقر الذي قد يرتبط بسوء السلوك (Baumeister et al., 1996)، وتوصلت نتائج بعض الدراسات إلى ارتباط تقدير الذات

إيجابياً بسوء السلوك الصفي؛ مثل: الدراسة التي قدمها مجذوب قمر (٢٠١٥) التي كشفت عن ارتباط تقدير الذات الجامعي والرفاقي بالسلوك العدواني، كما أظهرت دراسة Spadafora et al. (2022) أن الطلاب الذين أظهروا مستويات متوسطة من سوء السلوك الصفي كانت علاقاتهم أكثر ايجابية مع الأصدقاء، ولهم مكانة قيادية في الجماعة الاجتماعية بالفصل.

وبالتالي، يمكن استخلاص أن تعزيز تقدير الذات الاجتماعية من المحيطين بالطالب قد يتسبب في ارتفاع الاستحقاق الأكاديمي، وينعكس ذلك على سوء السلوك للحفاظ على تقدير الذات الاجتماعية التي اكتسبها من المحيطين به. ولمزيد من تقصي، وفهم هذا التباين في النتائج، ربما يتطلب ذلك دراسة نموذج سببي يفسر علاقة تقدير الذات الاجتماعية بسوء السلوك من خلال توسط الاستحقاق الأكاديمي هذه العلاقة.

من زاوية أخرى، مثلت بنية وجهة الضبط إشكالية بحثية؛ حيث ظل تصور Rotter (1966) الذي قدم فيه وجهة الضبط كبنية أحادية العامل ثنائية القطب سائداً لسنوات عديدة، وتبنت الدراسات العربية هذا التصور أحادي العامل حتى وقتنا الحالي (مثل دراسات: صالح الزهراني، سعيد آل شويل، ٢٠٢٢؛ عفاف المحمدي، ٢٠١٧؛ صفاء بيري، ٢٠٢٢؛ نيفين زهران، ٢٠١٦). وبعد أعوام، أشار Rotter (1977) إلى احتمالية أن تكون بنية وجهة الضبط متعددة الأبعاد (as cited in Berndt, 1978; Wang & Lv, 2020). ثم طور الباحثون (Santokhie & Lipps, 2020; Suárez-Álvarez et al., 2015) رؤى متعددة العوامل لوجهة الضبط. وقدم كل من (Suárez-Álvarez et al., 2016; Suárez-Álvarez et al., 2015) دراسات امبريقية تحققوا فيها من البنية ثنائية العاملية لوجهة الضبط متمثلة في بعدين مستقلين؛ هما: وجهة الضبط الخارجية، ووجهة الضبط الداخلية. كما انتقدت هذه الدراسات اقتصار تصحيح مقاييس وجهة الضبط على قيمتي (صفر مقابل ١). وبالتالي لا توجد دراسة عربية (في حدود اطلاع الباحثين) قدمت مقياساً عربياً يتبنى التصورات متعددة الأبعاد التي تم طرحها بعد تصور Rotter (1966)، مع تلافي أوجه القصور في التدرج الثنائي، وهو ما تحاول الدراسة الحالية مراعاته.

أيضاً، يمثل الاستحقاق الأكاديمي عاملاً ضاعطاً على الأطراف المشاركة في العملية التعليمية (أساتذة، مرشدين أكاديميين، إدارة، موظفين)؛ حيث يعتقد الطلاب أن أساتذتهم مسئولون عن تعلمهم، ومنحهم أعلى الدرجات لمجرد بذلهم أي جهد، بالإضافة إلى مسئوليتهم عن تعويض الطلاب المتخلفين عن حضور المحاضرات بإعادة شرح ما فاتهم والرد على استفساراتهم وسرعة الاستجابة لهم على وسائل التواصل أو الهاتف، وبالتالي فإنهم يلقون بالمسئولية كاملةً على الآخرين. لذلك ربما تعد وجهة الضبط (لاسيما الخارجية) المتغير الأكثر ارتباطاً بالاستحقاق الأكاديمي إلى درجة أن عدداً من تعريفات الاستحقاق الأكاديمي طرحت أبعاداً للاستحقاق الأكاديمي تتداخل إلى حد كبير مع وجهة الضبط الخارجية (مثل: تعريف (Chowning & Campbell (2009 الذي تضمن بعدين رئيسيين للاستحقاق الأكاديمي؛ أحدهما "المسئولية الخارجية"، والبنية التي طرحتها دراسة Jackson et al. (2020) والتي تضمنت سبعة أبعاد أحدها "تجنب المسؤولية"، وكذا تعريف Aksoy (2022) & Sural الذي تضمن "المسئولية الخارجية" كأحد أبعاد الاستحقاق الأكاديمي الأربعة). وقد أشار Anderson et al. (2013) إلى عدد من العوامل الشخصية التي تسببت في ارتفاع معدلات الاستحقاق الأكاديمي لدى الطلاب، منها: ارتفاع مستوى النرجسية، وكذلك وجهة الضبط الخارجية، واعتقاد الطلاب في وجود قوى خارجية مسئولة عن نجاحاتهم وإخفاقاتهم، مما يؤدي إلى انخفاض جهودهم الأكاديمية، ودافعيتهم الداخلية للعمل الجاد من أجل تحقيق إمكاناتهم.

وقد بحثت دراسات عديدة علاقة الاستحقاق الأكاديمي بوجهة الضبط، وتوصلت إلى ارتباط وجهة الضبط الخارجية إيجابياً بالاستحقاق الأكاديمي، مثل دراسات (Achacoso, 2002; Curtis & Trice, 2013; Fromuth et al., 2019; Ney & Fischweicher, 2021; Crone & Babb, 2023)، كما أسفرت نتائج دراسة صفاء بيرق (٢٠٢٢) عن تنبؤ وجهة الضبط الخارجية بالاستحقاق الأكاديمي. وتوصلت دراسة (Achacoso, 2002; Sohr-Preston & Boswell, 2015) إلى ارتباط الاستحقاق الأكاديمي سلبياً بوجهة الضبط الداخلية مما يدعم ارتباط وجهة الضبط بالاستحقاق الأكاديمي.

على الجانب الآخر، ارتبطت وجهة الضبط (لاسيما الخارجية) بعدد من المتغيرات النفسية ذات المخرجات غير المرغوبة؛ مثل العجز المتعلم، والضغط، والتوتر، والاحتراق النفسي، وسوء السلوك (Wang & Lv, 2020)، وتوصلت نتائج دراسة Cahyadi et al. (2021) إلى الدور الوسيط لوجهة الضبط الداخلية في العلاقة بين سوء السلوك والاندماج في التعلم. وفي البيئة العربية، تم دراسة علاقة وجهة الضبط بعدد من المشكلات والاضطرابات في مراحل عمرية مختلفة، مثل: قلق المستقبل (إبراهيم أبو الهدى، ٢٠١١)، والسلوك العدواني (سميرة العتيبي، ومريم اللحاني، ٢٠١١)، وجناح الأحداث (ظافر القحطاني، ٢٠١٥)، والتأخر الدراسي في المرحلة الابتدائية (السيد فهمي بدران، وآخرون، ٢٠١٥)، وإدمان الانترنت (نيفين زهران، ٢٠١٦)، والخلل (عبد الوهاب أنديجاني، ٢٠١٦)، والأفكار اللاعقلانية (إيناس خريبة، وميمي إسماعيل، ٢٠١٨)، والانتحار (وفاء الشهري، ومجدة الكشكي، ٢٠٢١)، والاكسيثيميا (هالة يحيى، وآخرون، ٢٠٢١)، وقدمت هناء زكي، ورانيا سالم (٢٠٢٢) نموذجاً سببياً، وتوصلت نتائج دراستهما إلى وجود تأثير دال وموجب للضبط السلوكي المُدرك على السلوك الأكاديمي. لذلك تسعى الدراسة الحالية إلى دراسة العلاقات بين وجهة الضبط، وسوء السلوك وتوسط الاستحقاق الأكاديمي لهذه العلاقات من خلال نموذج سببي.

يمثل سوء السلوك أحد نواتج الأداء المهمة التي ترتبط سلبياً بالهناء الأكاديمي والنفسي للمتعلم، كما أنها ترهق أعضاء هيئة التدريس وتعطلهم عن أداء مهامهم، وهو فطرة عند كافة البشر يمارسها الشخص، ولكن المهم ألا تتجاوز الحد. وهو يعد ظاهرة ملموسة ومنتشرة في الوسط الجامعي، بل ومتزايدة عالمياً. ففي الثقافات الغربية؛ يُظهر ٨٠% من طلاب الجامعة سلوكيات غير مقبولة (Ternes et al., 2019)، ومع ذلك فإن هذه الظاهرة لم تتل قدرًا كافيًا من الدراسة والتحليل في الدراسات العربية -في حدود اطلاع الباحثين- وتحديدًا مع طلاب البرامج الخاصة بالجامعة.

من سمات سوء السلوك أنه يحدث بشكل معطن في وجود الآخرين؛ ومن ثم يتم تقليده وانتشاره. وقد أظهرت نتائج دراسة Segrist et al. (2018) أن الطلاب يتأثرون بشكل كبير بسلوكيات زملائهم، فإذا كان هناك شعور بشيوع عدم اللياقة في التعامل مع الآخرين، فإن الطلاب يكونون أكثر ميلًا لأن يسلكوا بشكل غير لائق. وعندما يعتقد الطلاب

أن زملاءهم يمارسون ويتقبلون السلوكيات التي تفتقر إلى اللياقة، فإنهم يتقبلون ويمارسون هذه السلوكيات أيضًا، وتتزايد معدلات حدوثها.

قدم الباحثون حصراً لعدد من مظاهر سوء السلوك الأكاديمي، وفي هذا السياق تم طرح عدد من المقاييس اشتركت فيما بينها في عدد غير قليل من السلوكيات غير المقبولة (مثل: التهكم، والحدة، ونقل التكاليف أثناء المحاضرات). إلا أن بعض المقاييس أضافت سلوكيات عدم النزاهة الأكاديمية (بما تتضمنه من: انتحال، وفبركة، وغش) إلى شواهد سوء السلوك، مثل: دراسات (Dierendonck et al., 2020; Burnett, 2022)؛ ودراسة (هناك زكي، ورائيا سالم، ٢٠٢٢). وترى الباحثتان عدم إضافة السلوكيات المتعلقة بعدم النزاهة الأكاديمية حتى لا يحدث خلط وتداخل بين المفهومين.

بالنسبة لعلاقة سوء السلوك بالاستحقاق الأكاديمي، على الرغم من إشارة بعض الأدبيات إلى أن الاستحقاق الأكاديمي قد يقود إلى سلوكيات توافقية وسلوكيات لاتوافقية؛ فإنه يتم النظر إليه بشكل أكبر على أنه سمة سلبية (Keener, 2020). وقد دعمت النتائج الامبريقية الطبيعة اللاتوافقية للاستحقاق الأكاديمي وأثره السلبي على النجاح الأكاديمي في التعليم العالي (Carollo, 2020). في هذا الإطار، أشار Campbell et al. (2004) إلى خطورة الاستحقاق المبالغ فيه لدى طلاب الجامعة وتأثير ذلك على العلاقات التي قد تعكس السلوكيات السلبية؛ مثل: العدوانية، والصراعات مع الزملاء والأساتذة. وأيد (Chowning and Campbell, 2009) ارتباط الاستحقاق الأكاديمي بتزايد سوء السلوك وتناقص السلوكيات الصفية المرغوبة، وتوصلت دراسة Stiles et al. (2017) إلى تنبؤ الاستحقاق الأكاديمي بالغش بين الطلاب الأمريكيين والصينيين، كما أظهرت دراسة (Curtis et al., 2022) تنبؤ الاستحقاق الأكاديمي بسوء السلوك. وأضاف (Knepp & Knepp, 2022) بأن الاستحقاق الأكاديمي يقلص من استفادة الطلاب من التعليم الجامعي، ويضر خبراتهم الأكاديمية، ويضر زملائهم أيضًا. الأكثر من ذلك، توصلت نتائج دراسة (Peirone & Matlick-Tyndale, 2017) إلى وجود ارتباط موجب ودال بين الاستحقاق الأكاديمي في المرحلة الجامعية، وبين الاستحقاق المهني في الحياة الوظيفية المستقبلية؛ أي أن ارتفاع معتقدات وافعال الاستحقاق في الحياة الجامعية يتنبأ بمستويات مرتفعة من الاستحقاق المهني المستقبلي. وقد أشار (Reysen et al., 2017) إلى أن

تعديل معتقدات الاستحقاق الأكاديمي قد يساعد في تقليل السلوكيات غير الأخلاقية. وتسعى الدراسة الحالية لدراسة العلاقات السببية بين سوء السلوك والاستحقاق الأكاديمي، وغيرهما من المتغيرات.

أما عن دور بعض المتغيرات الديموجرافية في متغيرات البحث الحالي:

بالنسبة للاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بعدد من المتغيرات الديموجرافية، طرحت الأدبيات النفسية المنحى الاستهلاكي لتفسير ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي، وبحثت دراسات نفسية الاستحقاق الأكاديمي لدى الطلاب الذين يدفعون مقابلًا ماديًا لدراساتهم. وقد أجرى (Ifill-Fraser, 2019) دراسة للكشف عن الفروق بين الجنسين، والفروق في الانفاق التعليمي (طلاب مستقلون ماديًا مقابل طلاب معتمدون ماديًا على مصدر ينفق على تعليمهم)، وأيضًا الفروق بين طلاب الجامعات الحكومية والخاصة في الاستحقاق الأكاديمي، على عينة أمريكية من طلاب الجامعات الحكومية والخاصة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق بين الجنسين في الاستحقاق الأكاديمي في اتجاه الذكور، وفروق في الاستحقاق الأكاديمي بين الطلاب المستقلين ماديًا الذين ينفقون على تعليمهم والطلاب المعتمدون على مصدر يمول تعليمهم في اتجاه المستقلين ماديًا المنفقين على تعليمهم، وبين طلاب الجامعات الحكومية والخاصة في اتجاه الجامعات الخاصة. كذلك توصلت دراسة Carollo (2020) إلى وجود فروق في الاستحقاق الأكاديمي بين الطلاب الجامعيين الحاصلين على منح دراسية وغير الحاصلين على منح دراسية في اتجاه غير الحاصلين على منح دراسية (أي الذين يدفعون مقابل تعليمهم). كما أيدت نتائج دراسة أجراها Crone et al. (2020) وجود فروق دالة احصائيًا في الاستحقاق الأكاديمي بين الطلاب الجامعيين المنتظمين وبين الطلاب الجامعيين المنتسبين للجامعة في مراحل عمرية كبيرة في اتجاه الطلاب الجامعيين المنتظمين.

من زاوية أخرى، قامت العديد من الدراسات الإمبريقية ببحث علاقة الاستحقاق الأكاديمي بعدد من المتغيرات الديموجرافية، وتباينت نتائج هذه الدراسات في الثقافة الواحدة وعبر الثقافات، لذا أوصى الباحثون بدراسة الاستحقاق الأكاديمي في علاقته بالمتغيرات الديموجرافية في إطار ثقافات مختلفة (Aksoy & Sural, 2022). وقد تم دراسة الفروق بين الجنسين في الاستحقاق الأكاديمي، وكانت في اتجاه الذكور في غالبية الدراسات، مثل

دراسة فتحي الضبع (٢٠٢٠)، ودراسة نهلة الشافعي (٢٠٢٢)، وكذلك دراسات كل من: (Ciani et al., 2008; Chowning & Campbell, 2009; Wasieleski et al., 2014; Lemke et al., 2017; Fletcher et al., 2020; Aksoy & Sural; 2022). أما في دراسة مروة هلال (٢٠٢٢) فكانت الفروق في الاستحقاق الأكاديمي في اتجاه الإناث (فيما عدا بعد تجنب المسؤولية فكانت في اتجاه الذكور)، كما لم تسفر نتائج بعض الدراسات عن وجود فروق في الاستحقاق الأكاديمي تُعزى إلى النوع (Edgar et al., 2020; Pilotti et al., 2022).

وبالنسبة للفروق في الاستحقاق الأكاديمي تبعًا لكل من: التخصص أو طبيعة الكلية، وتبعًا للفرقة الدراسية أو العمر الزمني لم يتم تناولها بالقدر الكافي؛ وقد توصلت الدراسة التي قدمها فتحي الضبع (٢٠٢٠) إلى وجود فروق بين طلاب التخصصات العلمية والنظرية في الاستحقاق الأكاديمي في اتجاه التخصصات النظرية، وكذلك وجود فروق بين طلاب الفرق الدراسية المختلفة في الاستحقاق الأكاديمي في اتجاه الفرقة الأولى. كما أسفرت نتائج دراسة (Aksoy & Sural 2022) عن وجود فروق في الاستحقاق الأكاديمي بين الفرق الدراسية الملحق بها الطلاب في اتجاه الفرق الدراسية الأعلى.

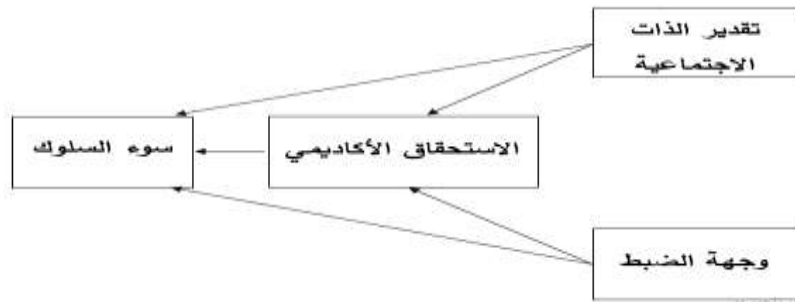
وبالنسبة لعلاقة تقدير الذات الاجتماعية ببعض المتغيرات الديموجرافية، تباينت نتائج الدراسات التي تناولت دور المتغيرات الديموجرافية في تقدير الذات، ذلك أن بعض هذه الدراسات ينتمي إلى ثقافات مختلفة، وكذلك عينات مختلفة، كما أنها أُجريت على تقدير الذات العام وليس تقدير الذات الاجتماعية، مما قد يتطلب التحقق من دور هذه العوامل في تقدير الذات الاجتماعية في المجتمع المصري. وفيما يتعلق بالفروق في تقدير الذات تبعًا للنوع والعمر، توصلت دراسة سليمان أبو دميك (٢٠١٨) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في تقدير الذات تُعزى إلى النوع أو العمر، كما أظهرت نتائج دراسة Altmann & Roth (2018) أن هناك اختلافات ملحوظة في استقرار تقدير الذات بين الفئات العمرية المختلفة، وأشارت إلى أن تقدير الذات يمكن أن يتقلب بشكل كبير خلال فترات معينة مثل الامتحانات أو الانتقال إلى مراحل تعليمية جديدة. في حين كشفت دراسة مروة عبد المحسن وآخرون (٢٠٢٠) عن وجود فروق دالة إحصائيًا في تقدير الذات بين الجنسين في اتجاه الإناث، وعدم وجود فروق دالة في تقدير الذات وفق العمر. وبالنسبة للفروق بين

التخصصات في تقدير الذات، توصلت نتائج دراسة (Gupta 2015) إلى وجود فروق دالة إحصائية في تقدير الذات بين طلاب العلوم والمحاسبة في اتجاه طلاب المحاسبة. كما أظهرت النتائج في دراسة منال الصمادي، ولبنى السعود (٢٠١٨) فروقاً ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص.

وبالنسبة لعلاقة المتغيرات الديموجرافية بوجهة الضبط، اهتمت دراسات عديدة ببحث معدلات وجهة الضبط بين طلاب الجامعة، وكذا علاقة النوع، والتخصص بوجهة الضبط. وقد تباينت نتائج شيوخ وجهة الضبط (وإن بدا شيوع وجهة الضبط الداخلية بدرجة أكبر من وجهة الضبط الخارجية عند طلاب الجامعة)، وأسفرت بعض النتائج عن عدم وجود فروق في وجهة الضبط تبعاً للنوع، في حين أظهرت نتائج أخرى وجود فروق في وجهة الضبط الخارجية في اتجاه الإناث، وفروق في وجهة الضبط الداخلية في اتجاه الذكور، وكذلك بالنسبة للفروق بين التخصصات، أما الفروق في وجهة الضبط تبعاً للفرقة الدراسية فلم يتم تناولها (وذلك في حدود اطلاع الباحثين). ففي دراسة Dinçyurek et al. (2009) أظهرت النتائج أن ٦٠% من الطلاب أظهروا توجهات ضبط داخلية، في حين أظهر نحو ٤٠% توجهات ضبط خارجية، مع عدم وجود فروق بين الجنسين في كل من وجهة الضبط الداخلية والخارجية، كما وجدت فروق في وجهة الضبط الداخلية بين طلاب التخصصات العلمية والانسانية في اتجاه التخصصات العلمية. وتوصلت نتائج دراسة (Akça & Yaman 2010) إلى شيوع وجهة الضبط الداخلية بدرجة أكبر لدى المعلمين، في حين كشفت دراسة عبد الوهاب أنديجاني (٢٠١٦) عن شيوع وجهة الضبط الخارجي بين طلاب الجامعة بدرجة أكبر من وجهة الضبط الداخلي. وتوصلت دراسة جرادي التجاني (٢٠١٦) إلى وجود فروق دالة في وجهة الضبط الخارجية بين الذكور والإناث في اتجاه الإناث. وأظهرت الدراسة التي قدمتها عفاف المحمدي (٢٠١٧) عدم وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في وجهة الضبط (داخلي وخارجي) تبعاً للتخصص (علمي وأدبي). كما أظهرت دراسة (García et al. 2017) وجود فروق دالة إحصائية في وجهة الضبط الخارجية في اتجاه الإناث. كذلك توصلت دراسة (Naveed et al. 2020) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في وجهة الضبط الداخلية في اتجاه الذكور. وأظهرت نتائج دراسة صالح الزهراني، سعيد آل شويل (٢٠٢٢) فروقاً بين الجنسين في

اتجاه الذكور في وجهة الضبط الداخلية، وعدم وجود فروق بين الجنسين في وجهة الضبط الخارجية، كما أنه لم توجد فروق بين التخصصات في أي من بعدي وجهة الضبط. بالنسبة للدراسات التي بحثت علاقة سوء السلوك ببعض المتغيرات الديموجرافية فهي محدودة (في حدود اطلاع الباحثين)، وذلك على الرغم من أهمية بحث الفروق في هذه الجوانب المهمة لتقليص السلوكيات الجامعية غير المقبولة عند بعض الفئات. وقد قدم Ballen (2015) دراسة توصلت نتائجها إلى أن شدة سوء السلوك تزداد في المدى العمري المتوسط. كما أظهرت نتائج الدراسة التي قدمها Riley (2016) الدراسة وجود فروقاً بين الذكور والإناث في مدركات سوء السلوك فيما يتعلق بكل من آداب الفصل الدراسي، والغش في اتجاه الإناث؛ حيث كانت مدركات الإناث لهذه المظاهر غير المقبولة مرتفعة بالمقارنة بالذكور، وتسعى الدراسة الحالية لبحث العلاقات بين سوء السلوك والمتغيرات الديموجرافية نظراً لمحدودية الدراسات في هذه المنطقة البحثية.

في ضوء ماسبق، يهدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى كل من: الاستحقاق الأكاديمي وتقدير الذات الاجتماعية ووجهة الضبط وسوء السلوك، وبحث اختلاف هذه المتغيرات تبعاً لاختلاف بعض المتغيرات الديموجرافية (النوع، وطبيعة الكلية، والفرقة الدراسية)، والكشف عن الدور الوسيط للاستحقاق الأكاديمي (توقعات الاستحقاق، وأفعال الاستحقاق) للعلاقات بين المتغيرات المستقلة (تقدير الذات الاجتماعية -وجهة الضبط "داخلية، وخارجية"، والتابعة (سوء السلوك) لدى طلاب البرامج الخاصة بالجامعة من خلال نموذج تحليل مسار، ويمكن توضيح النموذج المقترح في الشكل التالي:



شكل (١) النموذج السببي المقترح للعلاقات بين تقدير الذات الاجتماعية ووجهة الضبط (م.مستقل)، والاستحقاق الأكاديمي (م.وسيط)، وسوء السلوك (م.تابع)

أسئلة البحث

يسعى البحث الحالي إلى الإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما مستوى كل من: الاستحقاق الأكاديمي (ببعديه توقعات الاستحقاق، وأفعال الاستحقاق، والدرجة الكلية)، وتقدير الذات الاجتماعية، ووجهة الضبط (ببعديها الخارجية، والداخلية)، وسوء السلوك لدى طلاب البرامج الخاصة بالجامعة؟
٢. ما الفروق في متغيرات (الاستحقاق الأكاديمي، وتقدير الذات الاجتماعية، ووجهة الضبط، وسوء السلوك) لدى طلاب البرامج الخاصة بالجامعة التي تُعزى لاختلاف النوع (ذكور - إناث)، والكلية (تربوية-تطبيقية)، والفرقة الدراسية (الأولى-الرابعة)؟
٣. ما مدى تطابق (ملاءمة) نموذج تحليل المسار المقترح للعلاقات بين تقدير الذات الاجتماعية، ووجهة الضبط (الخارجية، والداخلية) كمتغيرات مستقلة، والاستحقاق الأكاديمي (توقعات الاستحقاق، وأفعال الاستحقاق) كمتغير وسيط، وسوء السلوك كمتغير تابع مع بيانات العينة من طلاب البرامج الخاصة بالجامعة؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى كل من: الاستحقاق الأكاديمي، وتقدير الذات الاجتماعية، ووجهة الضبط، وسوء السلوك. والتعرف على الفروق بين الجنسين، وبين الكليات التربوية والتطبيقية وبين طلاب الفرقتين الأولى والرابعة والتفاعل بينهم في متغيرات البحث (الاستحقاق الأكاديمي، وتقدير الذات الاجتماعية، ووجهة الضبط، وسوء السلوك) لدى طلاب البرامج الخاصة بالجامعة. وكذلك الكشف عن الدور الوسيط للاستحقاق الأكاديمي (توقعات الاستحقاق، وأفعال الاستحقاق) لعلاقات المتغيرات المستقلة (تقدير الذات الاجتماعية، ووجهة الضبط "الخارجية، والداخلية") بالتابعة (سوء السلوك) لدى طلاب البرامج الخاصة بالجامعة في ضوء نموذج تحليل المسار المقترح.

أهمية البحث

أولاً: الأهمية النظرية

- أهمية دراسة الاستحقاق الأكاديمي لما له من تضمينات نفسية تربوية مهمة؛ فالاستحقاق الأكاديمي إذا انتهجه المتعلم واصبحت عادة بالنسبة له فإنه قد يترتب عليه عواقب من سوء السلوك على المدى البعيد.
 - الكشف عن بعض المتغيرات التي قد تؤثر بالسلب في العملية التعليمية منها الاستحقاق الأكاديمي الذي يؤثر في سلوك الطلاب ومن ثم يؤثر على أدائه الأكاديمي مما يعوق العملية التعليمية، لاسيما مع طالب كلية التربية "معلم الغد"، وطلاب الكليات التطبيقية المنوط بهم تحقيق نهضة مجتمعية.
 - الكشف عن أهمية تقدير الذات الاجتماعية للطلاب في العملية التعليمية وأثرها في سلوكهم.
 - معرفة تأثير تقدير الذات الاجتماعية ووجهة الضبط موضع البحث على معتقدات وأفعال الاستحقاق الأكاديمي، ودور الاستحقاق الأكاديمي في سوء السلوك لتقديم تصور أكثر تكاملاً لمفهوم الاستحقاق الأكاديمي، والمتغيرات المرتبطة به.
 - تسليط الضوء على شريحة مهمة ومستحدثة نوعاً ما (لاسيما على مؤسساتنا الجامعية الحكومية) من طلاب الجامعة وهم الطلاب في البرامج الخاصة وهم فئة لهم احتياجات ومتطلبات فهم يسعون لتحقيق أهدافهم ببذل الجهود الشخصية والأكاديمية والمادية ولديهم دافعية كبيرة لتحقيق أهدافهم وطموحاتهم.
- ### ثانياً: الأهمية التطبيقية
- قد تفيد نتائج هذا البحث في:
- إثراء المكتبة العربية والباحثين بمقاييس تتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة لكل من: الاستحقاق الأكاديمي، وتقدير الذات الاجتماعية، ووجهة الضبط، وسوء السلوك.
 - تحفيز القائمين على البرامج الخاصة بالكليات نحو العمل على زيادة توعية الطلاب عن مسببات وعواقب الاستحقاق الأكاديمي لمساعدتهم في التكيف مع هذه النقلة النوعية للحياة الجامعية، وما قد يترتب عليها من مشكلات.

- إعداد الباحثين برامج إرشادية/علاجية تساعد الطلاب على الحد من الاستحقاق الأكاديمي، وسوء السلوك، في ضوء تحفيز وجهة الضبط الداخلية، وتقدير الذات الاجتماعية.
- تقديم توصيات لأعضاء هيئة التدريس بالبرامج الخاصة لفهم دوافع الطلاب واحتياجاتهم ومعتقداتهم حول الاستحقاق الأكاديمي لفتح قنوات تواصل مع الطلاب لتصحيح المعتقدات الخاطئة المتعلقة بالناحية التعليمية.

مصطلحات البحث

الاستحقاق الأكاديمي

يشير إلى اعتقاد الطالب (غير المبرر) في استحقاقه ما لا يستحقه الآخرون دون بذل جهد مكافئ، مما ينعكس في سلوكيات غير مرغوبة في المجال الأكاديمي. ويتألف من بعدين، هما:

معتقدات الاستحقاق: وهي البعد المعرفي للاستحقاق، وتتضمن اعتقاد الطالب في استحقاقه الحصول على مقابلات مميزة من كل من: إدارة الكلية، وأعضاء هيئة التدريس، والمرشدين الأكاديميين، والزملاء. وكذلك تلقي خدمات مميزة في بيئته الأكاديمية، وحصوله على التيسيرات التعليمية غير المشروطة فيما يتعلق بالحضور، والمقررات، والتكليفات، والامتحانات، والدرجات، وكافة السياسات المتبعة بالكلية؛ وذلك دون بذل جهد مكافئ للحصول على هذه الامتيازات.

أفعال الاستحقاق: وهي البعد السلوكي للاستحقاق، وتتضمن السلوكيات والمطالبات غير المبررة من جانب الطالب لجميع الاستحقاقات التي يعتقد أنها (Achacoso, 2002). ويقاس إجرائيًا من خلال درجة كلية للمقياس، وكذلك درجتين مستقلتين؛ تشير الأولى إلى درجة المفحوص عن استجاباته على بعد معتقدات الاستحقاق، وتشير الثانية إلى درجة المفحوص عن استجاباته على بعد أفعال الاستحقاق في مقياس الاستحقاق الأكاديمي (إعداد الباحثين).

تقدير الذات الاجتماعية

عملية تقييمية ينتج عنها إصدار أحكام (عن الذات) تشير إلى مقدار القيمة التي يضعها الفرد لنفسه، وتتضمن تقييم الثقة في القدرة على التكيف، والفعالية في التفاعلات

الاجتماعية، والقدرة على تكوين روابط اجتماعية والحفاظ عليها، والشعور بالقيمة والكفاءة الاجتماعية (Harris & Orth, 2020). ويقاس إجرائيًا من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص عن استجاباته على مقياس تقدير الذات الاجتماعية (اعداد الباحثين)

وجهة الضبط

عرف (Rotter 1966) وجهة الضبط على أنها توقع معرفي يحدد وجهة نظر الفرد حول العوامل المسببة لنتائج السلوك (داخلية في مقابل خارجية)، وإدراكه لمسببات ما يحدث له في سياقات مختلفة بأنها مسئوليته الذاتية ونتيجة لما يبذله من مجهود، وما يتمتع به من قدرات، مقابل إدراكه لأن ما يتعرض له تحكمه عوامل خارجية مثل الحظ والصدفة (as cited in Gibb & Lambirth, 1982). وتتألف من بعدين، هما:

وجهة الضبط الداخلية: تصف اعتقاد الفرد وتوقعاته المعرفية بأن السيطرة على سلوكه ومصادر التحكم في الأحداث والنتائج مرتبطة بذاته ومتمثلة في قدراته وامكانياته وجهده وكفاءاته، وأنه يستطيع التحكم في نتائج الأحداث من خلال أفعاله وقدراته واختيارته.

وجهة الضبط الخارجية: تصف اعتقاد الفرد وتوقعاته المعرفية بأن مصادر التحكم في الأحداث والنتائج و السيطرة على السلوك مرتبطة بالفرد بقوى خارجية متمثلة في عوامل خارجية عنه ولا يستطيع التحكم فيها. (Suárez-Álvarez et al., 2015) ويقاس إجرائيًا من خلال درجتين مستقلتين؛ تشير الأولى إلى درجة المفحوص عن استجاباته على المقياس الفرعي "وجهة الضبط الخارجية"، وتشير الثانية إلى درجة المفحوص عن استجاباته على المقياس الفرعي "وجهة الضبط الداخلية" في مقياس وجهة الضبط (اعداد الباحثين).

سوء السلوك

يُقصد به: مجموع السلوكيات غير اللائقة التي تعوق بيئة التعلم التشاركية، وتنتهك المعايير الاجتماعية (Spadafora et al., 2022). ويتضمن عدد من الاستجابات السلوكية غير المقبولة، مثل: الحديث أثناء المحاضرة، والسخرية من الزملاء، وجمع الكتب والاستعداد للانصراف قبل الانتهاء من المحاضرة. والتنمر الأكاديمي، والتحرش اللفظي، ومقاطعة الآخرين وعدم الاستماع لوجهات نظرهم، والتأخير والغياب المتكرر، والسلوكيات العدوانية

(Bjorklund & Rehling, 2009; Bunton, 2021; Spadafora & Volk, 2021; Burnett, 2022). ويقاس إجرائيًا من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص عن استجاباته على مقياس سوء السلوك (اعداد الباحثين).

إطار نظري ودراسات ذات صلة

ستتناول الباحثتان الإطار النظري والدراسات ذات الصلة من خلال ثلاثة محاور، يعرض المحور الأول للتعريفات والنظريات التي طرحتها الأدبيات النفسية عن متغيرات الدراسة، وهي: الاستحقاق الأكاديمي (متغير وسيط)، وتقدير الذات الاجتماعية، ووجهة الضبط (متغيران مستقلان)، وسوء السلوك (متغير تابع)، كما يتناول دور بعض المتغيرات الديموجرافية في متغيرات الدراسة. ويتناول المحور الثاني المتغير الوسيط (الاستحقاق الأكاديمي) في علاقته بكل من المتغيران المستقلان (تقدير الذات الاجتماعية، ووجهة الضبط)، والمتغير التابع (سوء السلوك). أما المحور الثالث فيعرض لعلاقة المتغيرات المستقلة (تقدير الذات الاجتماعية، ووجهة الضبط) بالمتغير التابع (سوء السلوك).

المحور الأول: متغيرات الدراسة (الاستحقاق الأكاديمي، وتقدير الذات الاجتماعية، ووجهة الضبط، وسوء السلوك) – دور بعض المتغيرات الديموجرافية

أولاً: الاستحقاق الأكاديمي

(أ) الاستحقاق النفسي، والاستحقاق الأكاديمي

ترجع جذور الاستحقاق الأكاديمي إلى مصطلح الاستحقاق النفسي **psychological entitlement** والذي يعد أحد أبعاد النرجسية narcissism ؛ ويشير إلى توقع (غير مبرر) الحصول على امتيازات خاصة (ربما لا يستحقها الفرد). وقد تم دراسة الاستحقاق النفسي بوجه عام من خلال عدة أطر بحثية؛ منها: الاجتماع، وعلم النفس، والسياسة، والاقتصاد (Greenberger et al., 2008). وفي الأدبيات النفسية تم تناول الاستحقاق النفسي من زاويتين؛ الأولى: تناولت الاستحقاق بوصفه اضطراب يمثل أحد أبعاد النرجسية (بالإضافة إلى التعالي، والسلطة، والاستعراض، والاستغلال...) وفق الاصدار الخامس للدليل التشخيصي والاحصائي للاضطرابات العقلية (American Psychiatric Association, 2022)، ويمثله الاستحقاق الاستغلالي Exploitive الذي يتضمن مشاعر الاستحقاق لمعاملة خاصة ومطالب غير عادلة، اعتقادًا من الفرد بأنه يمتلك

امكانات أو سمات أو وضع ما يفوق الآخرين وهذا هو الوجه غير السوي للاستحقاق. أما الثانية فقد ركزت على الجوانب النفسية الاجتماعية للاستحقاق مع التركيز بشكل خاص على العلاقات البينشخصية، وكيف أن الاستحقاق يعد تبريرًا لمطالب الفرد التي يقيّمها على أنها عادلة من وجهة نظره، ويمثلها الاستحقاق غير الاستغلالي Non-Exploitive ويتضمن اعتقاد الفرد باستحقاقه نواتج ايجابية دون الانتقاص من الآخرين أو استغلالهم (Zemotjel-Piotrowska et al., 2017). وتقع معتقدات وسلوكيات الاستحقاق النفسي على متصل بين الاستحقاق الاستغلالي (الأقرب إلى اللاسواء)، والاستحقاق غير الاستغلالي (الأقرب إلى السواء).

أشارت صفاء بيرق (٢٠٢٢) إلى أن الاستحقاق الأكاديمي هو استحقاق نفسي في السياق الأكاديمي. في حين طرح باحثون آخرون (Achacoso, 2002; Chowning & Kurtyilmaz, 2019; Kopp et al. 2011; Campbell, 2009) فكرة أن الاستحقاق الأكاديمي ليس مجرد استحقاقًا نفسيًا في سياق الفصل الدراسي والعملية التعليمية، بل هو بنية مستقلة عن كل من: الاستحقاق النفسي، والنرجسية. وقد تكون هذه البنية سمة شخصية مستقرة، أو حالة تتباين عبر الوقت (Kopp, 2011). وبالرغم من أن الاستحقاق الأكاديمي قد يكون مفيداً إذا كان بقدر مقبول، فإن الكثير منه قد يتنبأ بالعواقب السلبية الأكاديمية (Fletcher et al., 2020)، وقد يتميز بالتطرف عندما يتوقع الطالب تلقي كل شيء مقابل عدم تقديم أي شيء، إلى درجة أنه يمكن تصنيفه في الحالات المتطرفة كاضطراب (Frey, 2015)، لذلك فالأمر مرهون بالاعتدالية في معتقدات الاستحقاق، وأفعاله وسلوكياته.

(ب) الاستحقاق الأكاديمي (المفهوم - البنية)

ترجع بدايات الالتفات إلى الاستحقاق الأكاديمي إلى (Dubovsky 1986) الذي يعد أول من قدم الاستحقاق الأكاديمي كمفهوم مستقل عن النرجسية والاستحقاق النفسي، وقد اقترحه كبنية خماسية الأبعاد، هي: المعرفة حق لكل طالب يحصل عليه بأقل جهد، والمعلمون مسؤولون عن تزويد الطلاب بالمحتوى التعليمي، ومسؤولية نجاح الطلاب تقع على عاتق المعلمين فقط، والدرجات يجب أن تكون متسقة لجميع الطلاب ولا يجب أن

تعتمد على التقييمات أو أية معايير أخرى، وإذا لم يحقق الطالب النتائج المرجوة له من حقه التصدي لأعضاء هيئة التدريس بقوة.

وبعد عدة سنوات من طرح هذا المفهوم جاء (Morrow, 1994)، وأعاد تقديم الاستحقاق الأكاديمي على خلفية نظام الفصل العنصري في التعليم بجنوب أفريقيا آنذاك؛ ورصد الانهيار الحادث في ثقافة التعليم لدى الطلاب، الذين بدأوا في التعامل معه كسلعة، والتركيز على قيمة الانجاز في العملية التعليمية وتحصيل الدرجات بدلاً من التركيز على القيمة التربوية للتعليم (as cited in Jackson et al., 2011).

ثم اهتم الباحثون بتحديد بنية الاستحقاق الأكاديمي، وتوصلت دراسات (Achacoso, 2002; Chowning & Campbell, 2009) إلى أنها بنية ثنائية البعد، ووصفها (Kurtyilmaz, 2019) على أنها بنية أحادية البعد يتوزع عليها جميع المتعلمين على متصل بدرجات متفاوتة، ثم تم تناولها أيضاً على أنها بنية متعددة الأبعاد (Aksoy & Sural, 2022; Jackson et al., 2020).

وصف (Achacoso, 2002) الاستحقاق الأكاديمي كاعتقاد راسخ لدى الفرد بأنه يستحق أشياء كثيرة في الحياة أكثر مما يستحقه غيره، دون سعي أو بذل جهد مكافئ للحصول عليها. وقدم أول أداة لقياس الاستحقاق الأكاديمي، من خلال دراسة استهدفت إعداد مقياس للاستحقاق الأكاديمي، واستكشاف العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي، والعزو السببي، والتنظيم الذاتي عند طلاب الجامعة، وقد شملت الدراسة ٣١٢ طالباً جامعياً (١٠٠ ذكر، ٢١٢ إناث). وتضمنت نتائج الدراسة التحقق من صدق مقياس الاستحقاق الأكاديمي، وأسفرت نتائج التحليلات عن بعدين: أحدهما معرفي "معتقدات الاستحقاق" (تتضمن اعتقاد الطالب في استحقاقه الحصول على تيسيرات تعليمية غير مشروطة "ببذل الجهد" في بيئته الأكاديمية)، والآخر سلوكي "أفعال الاستحقاق" (تتضمن مطالبات وسلوكيات الطالب للاستحقاقات التي يعتقد أنها من تلقى تيسيرات تعليمية غير مشروطة وخدمات أكاديمية مميزة)، وقد ارتبطت معتقدات الاستحقاق سلبياً بالتنظيم الذاتي، بينما ارتبطت أفعال الاستحقاق إيجابياً بالتنظيم الذاتي. كذلك ارتبطت معتقدات وأفعال الاستحقاق سلبياً بالعزو الداخلي، في حين ارتبطت معتقدات وأفعال الاستحقاق إيجابياً بالعزو الخارجي. وبالنسبة للأداء الأكاديمي، لم تكن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين معتقدات

الاستحقاق والأداء الأكاديمي، بينما ارتبطت أفعال الاستحقاق إيجابياً بالدرجات والمعدل التراكمي المرتفع.

طرحت دراسة (Greenberger et al. (2008) الاستحقاق الأكاديمي كبنية تتضمن توقعات الطلاب لمكتسبات ومطالبات كبيرة من أساتذتهم بصرف النظر عن حجم الجهد المبذول من جانبهم، واتخاذ اتجاه سلبي نحوهم إذا كانت النتائج مخيبة لتوقعاتهم. وقد ناقشوا مفهوم الاستحقاق الأكاديمي، وعلاقته ببعض سمات الشخصية والمعاملة الوالدية في الدراسة التي قدموها على عينة أمريكية من طلاب الجامعة، واستخدمت الدراسة مقياساً جديداً لتقييم الاستحقاق الأكاديمي. توصلت نتائج الدراسة إلى ارتباط الاستحقاق الأكاديمي بالانرجسية واستغلال الآخرين، كما أقر الطلاب الذين أظهروا استحقاقاً أكاديمياً مرتفعاً بتعرضهم لضغوط كبيرة من والديهم لتحقيق النجاح الأكاديمي، وكانوا أكثر عرضة للغش الأكاديمي.

وأشار كل من (Chowning & Campbell (2009 إلى أن الاستحقاق الأكاديمي يتضمن توقعات الفرد لنجاحه الأكاديمي دون التزامه بمسؤوليات تكفل هذا النجاح. ويتضمن الاستحقاق الأكاديمي بعدين رئيسيين، هما: المسؤولية الخارجية Externalized responsibility؛ أي أن مسؤولية نجاح الطلاب تقع على عاتق الآخرين، وتتكفل الجامعة، المعلم ببذل الجهد اللازم لمساعدة هؤلاء الطلاب على النجاح في العملية التعليمية. وتوقعات الاستحقاق Entitled expectations؛ وتشير إلى توقع الطلاب نجاحهم أكاديمياً دون تحمل مسؤولية شخصية لتحقيق هذا النجاح.

في حين يرى (Lippmann et al. (2009 أن الاستحقاق الأكاديمي هو نزعة الفرد لتمرّكه حول ذاته مع عدم وضع الأعراف الجامعية التقليدية التي تصف علاقة الطالب بالأستاذ في الاعتبار.

وتوصل (Wasioleski et al. (2014 إلى بنية ثنائية البعد للاستحقاق الأكاديمي تتألف من: النرجسية الأكاديمية Academic Narcissism، وتعكس توقعات الطلاب الحصول على درجات مرتفعة لأنهم الأفضل والأكثر ذكاءاً، رافضين فكرة حصولهم على درجات منخفضة لأنها تعد إهانة وعدم تقدير لإمكاناتهم وقدراتهم، والنواتج الأكاديمية

Academic Outcome وتعكس توقعات الحصول على أفضل النواتج الأكاديمية بصرف النظر عن الجهد المبذول.

على الجانب الآخر، توصلت دراسة (Kurtyilmaz 2019) إلى أن الاستحقاق الأكاديمي بنية أحادية البعد، وذلك في إطار بحثه الذي استهدف إعداد أداة ذات خصائص سيكومترية جيدة لقياس الاستحقاق الأكاديمي، على عينة تركيبة من طلاب الجامعة، وقد أشارت نتائج دراسته إلى كفاءة الأداة التي صُممت للبيئة التركية، وذلك في ضوء خصائصها السيكومترية من ثبات، وصدق؛ كما ارتبط الاستحقاق الأكاديمي سلبياً بفعالية الذات الأكاديمية، وارتبط إيجابياً بالانرجسية والاستحقاق النفسي على نحو يدعم استقلال بنية الاستحقاق الأكاديمي عنهما.

عرف (Jackson et al. 2011) الاستحقاق الأكاديمي من خلال دراسة بحثت بنيته، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن الاستحقاق الأكاديمي بنية ثنائية البعد تتضمن الاعتقاد بأن: (١) بعض المكافآت مستحقة للطلاب، وينبغي ألا يتم تقديمها بناءً على الإنجاز الأكاديمي، (٢) تقليص مسؤولية الطالب الشخصية المرتبطة بالإنجاز الأكاديمي، مصحوبة بتوقعات غير واقعية عن دور المعلمين وحقوق وسلوكيات الطلاب. لذا، قد يشمل البعد الأول أمثلة توقع الحصول على درجة النجاح لمجرد الحضور، أو درجة أعلى لمجرد الجهد المبذول، بالإضافة إلى شعور الطالب بأنه ينبغي ألا يواجه احتمالية الرسوب في أي مادة دراسية. ويشير البعد الثاني إلى استبعاد الطالب لدوره كعامل مؤثر في تحقيق النجاح الأكاديمي، وأن فشل الطالب في الوصول للأداء الجيد يمكن عزوه إلى جودة التعليم أو الموارد، وقد يرى الطالب الذي يشعر بالاستحقاق أن من مسؤولية المعلم توجيهه خلال الدراسة، وجعله على دراية بالمواعيد النهائية القادمة، أو حتى تتابع الطلاب الذين تغيبوا عن الدراسة لتقديم المساعدة الإضافية. كما يشمل أيضًا توقعات بأن يقوم المعلمون بالرد على رسائل البريد الإلكتروني والرد على المكالمات الهاتفية بسرعة، أو أن يقوم المعلمون بعمل استثناءات خاصة للطلاب، مثل السماح بمواعيد نهائية مرنة بسبب أي ظروف غير طارئة. وقد تم إجراء الدراسة على عينة كندية من طلاب الجامعة، كما تم تطبيق مقياس الاستحقاق الأكاديمي، إعداد (Singleton-Jackson et al. 2010).

ثم طور Jackson et al. (2020) وصفهم للاستحقاق الأكاديمي وأشاروا إلى أنه ميل الطالب لتوقع نجاحات أكاديمية وتيسيرات وخدمات أكاديمية غير مُستحقة مع عدم بذله الجهد المناسب للحصول عليها. وتوصلوا لبنية من سبعة أبعاد للاستحقاق الأكاديمي في دراسة قاموا بها على عينة كندية من طلاب الجامعة، وباستخدام مقياس الاستحقاق الأكاديمي، إعداد Jackson et al. (2020). هذه الأبعاد، هي: (١) المكافأة على الجهد Reward for Effort، ورفض التقييم المنخفض لأي جهد مبذول، وتتضمن رغبة الطالب في الحصول على تقديرات مرتفعة مقابل أي أداء يقدمه بصرف النظر عن جودة وقيمة هذا الأداء (مثل: أية مشاركات في المحاضرات، حضور المحاضرات). (٢) المواءمة، أو التسهيلات Accommodation، وتتضمن استثناء الطالب من القواعد التي لا تلائمه (تحديد وتعديل مواعيد امتحاناته، تيسير امتحاناته، عدم إرهاقه بتكليفات متعددة). (٣) تجنب المسؤولية Responsibility Avoidance، وتظهر في ضعف مشاركة الطالب في التكاليف الجماعية، مع المطالبة بالمساواة بالآخرين من زملائه. (٤) توجه العميل Customer Orientation، وفيها يتبنى الطالب فكرة أنه عميل وأنه من حقه التدخل في تحديد الكيفية التي يتم بها تدريس محاضراته، واختيار نمط التقويم الذي يروقه، وتحديد المقررات الدراسية المطلوبة للتخرج (٥) توقعات خدمة العملاء Customer Service Expectations، وتتضمن توقع الطالب تسخير كافة إمكانيات الجامعة لصالحه (مثل: ترحيب الأستاذ بمقابلة الطالب في الوقت المناسب للطالب، والاستجابة الفورية على رسائله، واتصال الطالب بالأستاذ عند الحاجة للمساعدة، وإتاحة رقم هاتف الأستاذ للطالب). (٦) المساومة على الدرجات Grade Haggling وتظهر في التفاوض والجدال مع الأساتذة لرفع التقديرات والتي قد تصل إلى تقديم شكوى للمسؤولين بالجامعة من أجل الحصول على تقديرات أعلى. (٧) الاستحقاق الأكاديمي العام General Academic Entitlement، وتتضمن اعتقاد الطالب بأنه بوجه عام يستحق أعلى الدرجات، وأفضل الخدمات، وتمييزه وحده عن جميع زملائه.

كما توصل Aksoy & Sural (2022) إلى أربعة أبعاد للاستحقاق الأكاديمي، وهي: توقعات الاستحقاق العام، وتصف توقعات الفرد بالاستحقاق الأكاديمي لجميع طلاب الجامعة بوجه عام، ويقابلها اتجاهات نحو أعضاء هيئة التدريس تطالبهم بتنفيذ هذه

الاستحقاقات، والبعد الثاني توقعات الاستحقاق الفردية، وتصف توقعات الفرد بالاستحقاق الأكاديمي لنفسه بوجه خاص ويقابلها اتجاهات نحو أعضاء هيئة التدريس تطالبهم بتحقيق هذه الاستحقاقات له، والبعد الثالث المسؤولية الخارجية، ويصف عزو نتائج سلوكيات الفرد إلى الآخرين (أعضاء هيئة التدريس، الأصدقاء...) تجنبًا لتحمل المسؤولية، وأخيرًا النرجسية الأكاديمية، وفيها يبالغ الفرد في أهميته وفي انجازاته وقدراته ويتوقع أن يُشار إليه باستمرار على أنه متفوق بصرف النظر عن النجاح الذي أحرزه فعليًا والمكافئ لجهد الحقيقي.

بمراجعة تعريفات الاستحقاق الأكاديمي، يمكن ملاحظة أن هناك اتفاق على وصف الاستحقاق الأكاديمي بأنه يتضمن بشكل أساسي معتقدات استحقاق نواتج أكاديمية مرغوبة دون بذل جهد مناسب للحصول عليها، وتباينت في تحديدها لبنيتها (أحادية، ثنائية، متعددة). كما اقترحت "النرجسية الأكاديمية" كأحد أبعاده، على الرغم من كون الاستحقاق هو الذي يمثل أحد أبعاد النرجسية (بالإضافة إلى العالي، والسلطة)، وليس العكس. وتتبنى الدراسة الحالية تعريف (Achacoso 2002) للاستحقاق الأكاديمي والذي تضمن بعدًا معرفيًا اتفقت تعريفات الاستحقاق الأكاديمي عليه؛ وهو معتقدات الاستحقاق، كما تضمن بعدًا سلوكيًا للاستحقاق الأكاديمي؛ وهو أفعال الاستحقاق.

(ج) مناهي دراسة الاستحقاق الأكاديمي

المنحى الاستهلاكي Consumer approach

وصفت الأدبيات الباكورة ذوي الاستحقاق الأكاديمي المرتفع بأنهم يتبنون المنحى الاستهلاكي؛ وقد احتل هذه المنحى الصدارة في تفسير الاستحقاق الأكاديمي عند عدد من الباحثين. وفي ضوء ما طرحه (Dubovsky 1986)، وصف هذا المنحى التعليم بأنه معاملة شرائية، والطلاب بأنهم مستهلكون؛ لذا ينبغي توفير المعلومات لهم دون بذل أي جهد من جانبهم، وعلى المعلمين (مقدمي الخدمة) تزويد الطلاب بالمعلومات دون مشقة من الطلاب (العملاء)، وبالتالي فإن فشلهم في التعلم أو الانجاز يرجع إلى قصور في إدارة ومعالجة مشكلات النظام التعليمي. ولأن الطلاب مستهلكون ويدفعون (جميعهم) نفس الرسوم الدراسية يجب أن يحصلوا جميعًا على نفس الدرجات بصرف النظر عن جهدهم أو

إنجازاتهم، وإذا حدث تعارض أو عدم تلقي الطلاب هذه الدرجات التي يعتقدون أنها مستحقة لهم من حقهم مطالبة المعلمين والإدارة بها بقوة وتحدي. وبذلك نجد الطلاب يتعاملون على أنهم (عملاء) يستحقون الحصول على النجاح (السلعة) بصرف النظر عن أدائهم الأكاديمي الفعلي لأنهم يسددون المصروفات (المقابل)، وذلك يدفعهم إلى ضعف إحساسهم بالمسؤولية الشخصية، والمحاسبية accountability عن عملية تعلمهم بزعم أنهم (يدفعون) مقابل مادي للخدمة التعليمية، ومن ثم لا بد من حصولهم على النجاح دون عمل ومثابرة وتنمية مهارات (Schaefer et al., 2013)، وبذلك لم تعد الجامعة مكانًا للاستكشاف ونمو المهارات الأكاديمية والشخصية في ضوء هذا المنحى الاستهلاكي (Crone et al., 2020).

وقد أشار Lippmann et al. (2009) إلى أن تزايد تكلفة الانفاق على التعليم رفع من مشاعر الاستحقاق الأكاديمي وخلق توجهات لدى الطلاب بأنهم عملاء، وأن التعليم خدمة يشترونها. وكلما تضاعفت موازنة الانفاق على التعليم لجأت الجامعات إلى تدبير احتياجاتها المالية من رفع مصروفات الطلاب مما يدعم النموذج الاستهلاكي عند الطلاب بدرجة أكبر. هذا النمط (العميل - الخدمة) يغذي عند الطلاب شعور غير مناسب بالقوة والسلطة في الوسط الجامعي.

وقد أجرى Carollo (2020) دراسة هدفت إلى بحث علاقة الاستحقاق الأكاديمي بالانفاق على التعليم لطلاب الجامعة في مستهل الحياة الجامعية (الفرقة الأولى)، وكذلك الفروق الديموجرافية في الاستحقاق الأكاديمي على عينة بلغ عددها (ن=٩٤١؛ ٢٩٨ ذكور، ٦٤٣ إناث) باستخدام مقياس (Chowning & Campbell, 2009)، وتوصلت نتائج دراسته إلى وجود فروق في الاستحقاق الأكاديمي بين الطلاب الحاصلين على منح دراسية وغير الحاصلين على منح دراسية في اتجاه غير الحاصلين على منح دراسية (أي الذين يدفعون مقابل تعليمهم)، كما توصلت الدراسة إلى أن الطلاب المنزيرين بالاستبعاد الأكاديمي أكثر استحقاقًا بالمقارنة بالطلاب غير المنزيرين بالاستبعاد الأكاديمي (مما يعكس الدور السلبي الذي يلعبه الاستحقاق في الأداء الأكاديمي)، وكذلك وجود فروق بين الجنسين في الاستحقاق الأكاديمي في اتجاه الذكور.

منحى الأفضلية النرجسي Narcissism approach

يرى هذا المنحى أن الاستحقاق الأكاديمي هو نتاج سمات الشخصية؛ لاسيما النرجسية، والاستحقاق النفسي العام، إلا أنه بنية نفسية متميزة عنهما (McLellan, 2019). وربما يعد من أسباب تنامي ثقافة الاستحقاق ارتفاع معدلات النرجسية في جيل الألفية الجديدة (Gillespie, 2014). ووفق هذا المنحى يشعر الفرد دائماً بالتفوق على الآخرين، ولو على مستوى الإمكانيات المادية، ولذلك فهو يعتقد أنه يستحق نتائج أكاديمية جيدة ومعاملة خاصة. ويصف هذا المنحى الأشخاص ذوي المستويات المرتفعة من الاستحقاق الأكاديمي بأنهم مرتفعو الاستحقاق النفسي العام والنرجسية. وأن هؤلاء الطلاب قد ينظرون إلى التعليم على أنه مباراة يستخدمون فيها كل الأساليب الممكنة لتحقيق مكاسب ونتائج جيدة (Frey, 2015). وقد أيدت النتائج الإمبريقية ارتباط الاستحقاق الأكاديمي (لاسيما الاستغلالي) بالنرجسية ارتباطاً موجباً (Curtis et al., 2022; Keener, 2020; Kurtyilmaz, 2019). وعلى المستوى النظري، أدرج كل من (Aksoy & Sural, 2022; Wasieleski et al., 2014) النرجسية الأكاديمية كأحد أبعاد الاستحقاق الأكاديمي.

منحى ميكانزمات المواجهة Coping mechanism approach

وفيها يتم النظر إلى الاستحقاق الأكاديمي كميكانيزم مواجهة، يعمل من خلال "استراتيجية حماية تعويضية compensatory protective strategy" للحفاظ على "الأنا". ووفقاً لهذا التوجه، يميل مرتفعو الاستحقاق الأكاديمي إلى عزو النواتج الأكاديمية غير المرغوب فيها إلى متغيرات خارجية لا سلطة لهم عليها (McLellan, 2019)، بدلاً من تحمل نصيبهم من الاخفاق أو الفشل والشعور باللاكفاءة، من أجل حماية تقدير الذات (Crone et al., 2020). وبذلك تعد وجهة الضبط الخارجية وفق هذا المنحى عاملاً أساسياً في الاستحقاق الأكاديمي وترتبط به إيجابياً، كما يؤثر تقدير الذات سلبياً على الاستحقاق الأكاديمي (Frey, 2015).

يتميز الطلاب الذين يستخدمون الاستحقاق الأكاديمي كميكانيزم مواجهة بما يلي: (١) عدم الألفة بالضوابط والقوانين الجامعية، ويساهم هذا الجهل بالمعلومات والقوانين الجامعية في بناء الطلاب لتوقعات غير واقعية، (٢) تقدير ذات منخفض، ووجهة ضبط خارجية (الطلاب الذين تكون لديهم توقعات أكاديمية "غير واقعية" مرتفعة، ولا تلبى قدراتهم هذه

التوقعات فإنهم يلجأون إلى عزو الاخفاقات إلى الأساتذة، ونظام الجامعة، والآخرين بوجه عام "وجهة ضبط خارجية"، (٣) الحساسية المفرطة لإدراك الظلم، والشعور بعدم العدالة بالمقارنة بالآخرين، مما قد يترتب عليه السلوك الأناني، والشعور بالاستحقاق الأكاديمي. وتقتضى نظرية الحساسية للعدالة ثلاثة أنماط يمكن تصنيف الأفراد وفقها؛ هي: الخيرون (الذين لا يشعرون بالظلم حتى لو كانت مكتسباتهم أقل من نظرائهم)، والحساسون للعدالة (الذين يشعرون بالظلم إذا كانت مكتسباتهم أقل من نظرائهم)، والاستحقاقيون (الذين يشعرون بالظلم حتى لو كانت مكتسباتهم أكثر من أو تساوي مكتسبات الآخرين)، وهنا يعد الاستحقاق بالنسبة لهم استجابة تكيفية استباقية لمواجهة الشعور بالظلم (McLellan, 2019).

ويمكن تفسير سلوك طلاب الجامعة في البرامج الخاصة في ضوء جميع النظريات السابقة؛ فقد يتعامل بعض الطلاب كعملاء يتوقعون النجاح بتفوق، والرفاهية الدراسية كمقابل عادل لما يدفعونه من مصروفات وفقاً للنظرية الاستهلاكية؛ وقد يعزو بعض الطلاب النواتج الأكاديمية غير المرغوب فيها إلى متغيرات خارجية لحماية تقدير الذات وفقاً لنموذج ميكانيزمات المواجهة؛ كما أن سمات الشخصية تؤثر على سلوك الطلاب، فهناك بعض الطلاب يتسمون بسمات النرجسية وهذا يؤثر على معتقداتهم وسلوك الاستحقاق فهم يستخدمون فيها كل الأساليب الممكنة لتحقيق مكاسب ونتائج جيدة فهم يستحقون الأفضل لأنهم يتمتعون بسمات شخصية وقدرات عقلية تفوق الآخرين وفقاً لنموذج الأفضلية النرجسية.

(د) الاستحقاق الأكاديمي وبعض المتغيرات الديموجرافية

هدفت دراسة أجراها Ciani et al. (2008) إلى دراسة الفروق بين الجنسين في الاستحقاق الأكاديمي، وذلك على عينة أمريكية من طلاب الجامعة قوامها (ن= ١٢٢٩؛ ٥٢% ذكور ، ٤٨% إناث). تم استخدام مقياس من إعداد (Achacoso, 2002)، وقد أظهرت النتائج وجود فروق بين الجنسين في الاستحقاق الأكاديمي في اتجاه الذكور.

قدم Wasieleski et al. (2014) دراسة بحثت الخصائص السيكمترية لمقياس الاستحقاق الأكاديمي، بالإضافة إلى الفروق بين الجنسين، على عينة أمريكية من طلاب الجامعة بلغ عددها (ن= ٢٦٤؛ ٦٣ ذكور ، ٢٠١ إناث). كشفت النتائج عن تمتع المقياس

بخصائص سيكومترية جيدة، وتوزعت مفردات مقياس الاستحقاق الأكاديمي على عاملين؛ هما: النرجسية الأكاديمية، والنواتج الأكاديمية، كما أظهرت أيضًا وجود فروق بين الجنسين في الاستحقاق الأكاديمي في اتجاه الذكور.

أجرى (Lemke et al. (2017) دراسة عرضية ما بين عامي ٢٠٠٩، ٢٠١٧ على عيّنتين انجليزيّتين عشوائيتين (ن = ٢٢٥، للعام ٢٠٠٩؛ ن = ١٥٩، للعام ٢٠١٧) من كلية الفنون الحرة، وتم تطبيق مقياس الاستحقاق الأكاديمي (Greenberger et al. (2008، وكشفت نتائجها عن انخفاض معدل الاستحقاق الأكاديمي على نحو دال (بنسبة ٢٧%) عبر العيّنتين (من عام ٢٠٠٩ إلى عام ٢٠١٧)، كما أن الفروق بين الجنسين كانت دالة على العينة التي تم جمعها عام ٢٠٠٩ في اتجاه الذكور، في حين لم تكن هذه الفروق دالة على عينة عام ٢٠١٧.

قدم فتحي الضبع (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الاستحقاق الأكاديمي، وكذلك بحث الفروق بين الجنسين، وبين التخصصات النظرية والعلمية، وبين الفرق الدراسية المختلفة على عينة سعودية من طلاب الجامعة (ن = ٣١٧؛ ١٧٦ ذكور، ١٤١ إناث؛ ١٢٢ تخصصات علمية، ١٩٥ تخصصات نظرية)، وقد استخدم مقياس الاستحقاق الأكاديمي، إعداد فتحي الضبع (٢٠١٨). توصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى عينة الدراسة، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الاستحقاق الأكاديمي في اتجاه الذكور، ووجود فروق بين طلاب التخصصات العلمية والنظرية في الاستحقاق الأكاديمي في اتجاه التخصصات النظرية، وكذلك وجود فروق بين طلاب الفرق الدراسية المختلفة في الاستحقاق الأكاديمي في اتجاه الفرق الأولى.

كذلك طبق (Edgar et al. (2020) دراسة على عينة أمريكية من طلاب كلية الزراعة (ن = ٣٣٨؛ ٤٠,٥% ذكور، ٥٩,٥% إناث) لم تسفر نتائجها عن وجود فروق بين الجنسين في الاستحقاق الأكاديمي.

قدم (Fletcher et al. (2020) دراسة للكشف عن الفروق بين الجنسين في الاستحقاق الأكاديمي، وكذا التحقق من تنبؤ كل من: مدركات الأبناء عن الوالدية، وسمات الشخصية، والكمالية بالاستحقاق الأكاديمي وعدم الأمانة الأكاديمية، على عينة من طلاب

الجامعة (ن=٣٤٣؛ ٦٦ ذكور، ٢٧٧ إناث)، باستخدام مقاييس لكل من: الوالدية المفرطة المدركة من الأبناء، والكمالية، وسمات الشخصية، والاتجاهات نحو عدم الأمانة الأكاديمية، والاستحقاق الأكاديمي اعداد (Greenberger et al., 2008). وقد كشفت النتائج عن وجود فروق بين الجنسين في اتجاه الذكور في كل من الاستحقاق الأكاديمي وعدم الأمانة الأكاديمية، وتوسطت الكمالية علاقة الوالدية المفرطة بالاستحقاق الأكاديمي في وجود العصابية كمتغير معدل للتأثير.

بحث مروة هلال (٢٠٢٢) الفروق بين الذكور والإناث في الاستحقاق الأكاديمي، وكذا تتنبؤ كل من عوامل الشخصية الستة واستراتيجيات التعلم عن بعد بالاستحقاق الأكاديمي على عينة مصرية من طلاب الجامعة (ن=٦١٩). وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في أبعاد الاستحقاق الأكاديمي (المكافأة على الجهد والتوصية، وتوجه الطلبة، وتوقع خدمة الطالب، والمساومة على الدرجة، والدرجة الكلية) في اتجاه الإناث، أما بعد تجنب المسؤولية فجاءت الفروق فيه في اتجاه الذكور، كذلك كشفت النتائج عن التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من خلال كل من عوامل الشخصية (الأمانة، والتواضع، والمقبولية)، واستراتيجيات التعلم عن بعد (مراقبة الذات، والمعرفة بالانترنت، والتركيز).

أجرت نهلة الشافعي (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى بحث الدور الوسيط للاستحقاق الأكاديمي لعلاقة الوالدية المفرطة بتحمل الاحباط الدراسي، وكذلك مستوى الاستحقاق الأكاديمي، والفروق بين الجنسين في الاستحقاق الأكاديمي، وقد تألفت عينة الدراسة من طلاب جامعة المنيا (ن=٣٢٠)، وقد أعدت وطبقت الباحثة مقاييس لكل من: الوالدية المفرطة، والاستحقاق الأكاديمي، وتحمل الاحباط. أظهرت النتائج ارتفاع مستوى الاستحقاق الأكاديمي عند عينة الدراسة ووجود فروق بين الجنسين في الاستحقاق الأكاديمي في اتجاه الذكور.

هدفت الدراسة التي قدمها Aksoy & Sural (2022) إلى بحث الفروق في الاستحقاق الأكاديمي بين الجنسين، وبين الفرق الدراسية، وبين الجامعات العامة والخاصة على عينة تركية جامعية من طلاب التربية (ن=٣٩٧؛ ٥٠ ذكور، ٣٤٧ إناث؛ ٢٠٧ جامعات حكومية، ٢٠٩ جامعات خاصة؛ ١٠٢ بالفرقة الأولى، ١١٣ بالفرقة الثانية، ٧٨

بالفرقة الثالثة، ١٠٤ بالفرقة الرابعة) باستخدام مقياس الاستحقاق الأكاديمي الذي أعده الباحثان. وقد أظهرت النتائج وجود فروق في الاستحقاق الأكاديمي بين الجنسين في اتجاه الذكور، وبين طلاب الجامعات الحكومية والخاصة في اتجاه الجامعات الخاصة، وبين الفرق الدراسية في اتجاه الفرق الدراسية الأعلى.

أجرى Pilotti et al. (2022) دراسة للتعرف على الفروق بين الجنسين، على عينة سعودية من طلاب الجامعة (ن = ٦٧٨؛ ٣٥٢ ذكور، ٣٢٦ إناث)، وباستخدام مقياس الاستحقاق الأكاديمي إعداد Kopp et al. (2011). وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في الاستحقاق الأكاديمي. وأرجع هذه النتيجة إلى تقلص تطلعات الذكور إلى التفوق الأكاديمي بالمقارنة بالإناث. أيضًا ربما عدم رغبة الذكور في التعبير عن وجهة نظر تخالف الرسائل المؤسسية في المجتمع التي تدعم المساواة بين الجنسين، وشغل السيدات لمناصب بالتساوي مع الذكور.

هدفت الدراسة التي قدمها Abbady & Almueed (2023) إلى الكشف عن الإسهام النسبي لكل من: فعالية الذات المشاركة للمعرفة Knowledge Sharing Self-Efficacy، والاستحقاق الأكاديمي في التنبؤ بالكفاءة البحثية، ودراسة الفروق بين الذكور والإناث في كل من: فعالية الذات المشاركة للمعرفة، والاستحقاق الأكاديمي، والكفاءة البحثية. وذلك على عينة سعودية من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، وقد بلغ عدد المشاركين (٢٠٥، ذكور = ٦٦، أنثى = ١٣٩)، وتم استخدام عدد من الأدوات من إعداد الباحثين؛ شملت مقياس فعالية الذات المشاركة للمعرفة، ومقياس الاستحقاق الأكاديمي، ومقياس الكفاءة البحثية. ومن نتائج هذه الدراسة ارتباط الكفاءة البحثية سلبًا بالاستحقاق الأكاديمي، وتنبؤ فعالية الذات المشاركة للمعرفة، والاستحقاق الأكاديمي على نحو دال إحصائيًا بالكفاءة البحثية بين طلاب الدراسات العليا في كلية التربية، كما توصلت أيضًا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الكفاءة البحثية، وفعالية الذات المشاركة للمعرفة في اتجاه الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاستحقاق الأكاديمي في اتجاه الذكور.

بمراجعة نتائج الدراسات السابقة، يمكن ملاحظة تباين نتائج الفروق بين الجنسين في الاستحقاق الأكاديمي؛ حيث أظهرت نتائج عدد من الدراسات عدم وجود فروق بين

الجنسين في الاستحقاق الأكاديمي، في حين توصلت بعض الدراسات إلى وجود فروق بين الجنسين في الاستحقاق الأكاديمي في اتجاه الذكور، وأظهرت دراسات أخرى الفروق في اتجاه الإناث. كما أظهرت النتائج اختلاف الاستحقاق الأكاديمي باختلاف نوع التعليم (حكومي - خاص)، كذلك وجود فروق في الاستحقاق الأكاديمي تبعاً للفرقة الدراسية، والتخصص.

ثانياً: تقدير الذات الاجتماعية

(أ) تقدير الذات، وتقدير الذات الاجتماعية

يمثل تقدير الذات مفهوماً نفسياً مهماً يعبر عن نظرة الفرد لذاته واتجاهه نحوها في ضوء العديد من الجوانب النوعية (الجسمية، والأكاديمية، والانفعالية، والعقلية، والاجتماعية). ويشمل تقييم الفرد لانجازاته، وخبراته، وقيمه وكفاءته. وهو حكم وجداني يضعه الفرد بنفسه لنفسه مبني على مفهوم الذات وعلى مشاعر القيمة والقبول وينمو ويستمر نتيجة الوعي بالكفاءة (Bailey, 2003). أشار Rosenberg (1965) إلى أن تقدير الذات مفهوماً يعكس اتجاهات الفرد نحو نفسه، فإذا كانت اتجاهات موجبة فإن الفرد يشعر بالرضا عن ذاته، أما إذا كانت سالبة فإنه يشعر برفض ذاته. وكلما ارتفع تقدير الفرد لذاته فإن الفرد يشعر بقيمته وأهميته، بينما يشعر الفرد منخفض تقدير الذات بعدم الرضا عن الذات وربما رفض واحتقار الذات (as cited in Bosson & Swann, 2009). ويرى Cooper (1967) أن تقدير الذات يمثل مجموعة من الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه الآخرين، ويعكس توقعات النجاح والقدرة على اجتياز خبرات الفشل، وهو تعبير عن قبول/أو رفض الفرد لنفسه. وعرف Rogers (1969) تقدير الذات بأنه يمثل اتجاهات الفرد نحو ذاته، وله مكونان سلوكي، وانفعالي (as cited in Hosogi et al., 2012). وأشار Ziller et al. (1969) إلى أن تقدير الذات يمثل التقييم العام الذي يحكم به الفرد على قيمته الذاتية، ويتأثر بالتفاعلات الاجتماعية والمدرجات. ويُعتبر بناءً اجتماعياً - ذاتياً self-social construct؛ بمعنى أنه يتشكل من خلال العلاقات مع الآخرين، وتؤثر التغيرات في بيئة الفرد الاجتماعية بشكل كبير على تقدير الذات، مما يبرز أهمية السياقات الاجتماعية في النمو الشخصي.

ويشير تقدير الذات الاجتماعية إلى اتجاه الفرد (السلبى أو الإيجابى) نحو قيمة قدراته الاجتماعية، وما يقوم به من أفعال مع الآخرين. ويؤكد هذا التعريف على الدور الاجتماعى، ودور الآخرين، والتفاعل معهم فى تكوين تقدير الذات الاجتماعية. وقد أشارت الأدبيات النفسية إلى التأثير المتبادل بين تقدير الذات والعلاقات الاجتماعية؛ أى أن التحسينات فى أحد الجانبين يؤثر إيجابياً فى الآخر عبر جميع مراحل النمو. كما أشارت نتائج عدد من الدراسات إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بتقدير ذات مرتفع يميلون إلى بناء علاقات اجتماعية قوية، وبشكل تبادلي يتميز الأفراد ذوو العلاقات الاجتماعية الإيجابية بتقدير ذات مرتفع؛ ذلك أن العلاقات الاجتماعية توفر الدعم العاطفى والمعنوي، مما يعزز تقدير الذات. ويتضمن تقدير الذات الاجتماعية الثقة فى القدرة على التكيف والفعالية فى التفاعلات الاجتماعية، والقدرة على تكوين روابط اجتماعية، والحفاظ عليها، والشعور بالقيمة والكفاءة الاجتماعية، وتقييم الفرد لقدراته وصفاته وتصرفاته فى السياق الاجتماعى بشكل إيجابى (Harris & Orth, 2020). وتتبنى الدراسة الحالية هذا التعريف لتقدير الذات الاجتماعية.

فى ضوء ما سبق يمكن الإشارة إلى أن تقدير الذات مفهوماً نفسياً عاماً يتضمن اتجاه الفرد (الإيجابى أو السلبى) نحو قدراته فى ضوء تقييم الفرد لانجازاته، وله جوانب نوعية متمثلة فى تقدير الذات فى الجانب الجسمى، أو الانفعالى، أو العقلى، أو الأخلاقى، أو الرياضى، أو الاجتماعى. وتتمثل أهمية تقدير الذات الاجتماعية فى القيمة التى يضعها الأفراد لأنفسهم فى تفاعلاتهم مع الآخرين وتوقعهم للنجاح فى علاقاتهم بالآخرين مما يؤثر على نظرته الإيجابية لذاته وكفاءته ومهاراته الاجتماعية والشعور بالمكانة الاجتماعية والاحترام من قبل الآخرين.

(ب) تقدير الذات الاجتماعية (المفهوم – البنية)

أجرى Lawson et al. (1979) دراسة هدفت إلى بناء قائمة لتقييم تقدير الذات فى المواقف الاجتماعية، تألفت من ٧٦ بنداً، تم تطبيقها على عينة من طلاب الجامعة بالفرقة الأولى، وقد أظهرت القائمة اتساقاً داخلياً جيداً، وثباتاً مقبولاً بطريقة إعادة إجراء الاختبار، كما كشفت نتائج البحث عن استخلاص عامل عام واحد فسر ٣٩,٧% من

التباين في استجابات المفحوصين، مما دعم فعالية القائمة في قياس تقدير الذات الاجتماعية.

كما قدم Sinclair et al. (2010) دراسة هدفت إلى بحث الخصائص السيكومترية لمقياس Rosenberg لتقدير الذات وتضمن بعدين، هما: كفاءة الذات، والاعجاب بالذات، وذلك على عينة أمريكية بمدى عمري (١٨-٨٧)، وتم تطبيق مقياس Rosenberg لتقدير الذات، بالإضافة إلى مقاييس للاكتئاب، والقلق، والضغط، وقد ارتبط تقدير الذات سلبياً بمحكات الصدق المستخدمة (أي ارتبط سلبياً بكل من الاكتئاب، والقلق، والضغط).

وهدفَت الدراسة التي قدمها Altmann & Roth (2018) إلى بناء أداة أحادية البعد ومختصرة لقياس استقرار تقدير الذات لدى الأفراد عبر فترات زمنية. تم تطبيق الأداة على عينة ألمانية من المتطوعين على وسائل التواصل الاجتماعي من شرائح عمرية مختلفة بمدى عمري من (١٨-٦٧). أظهرت النتائج أحادية البعد لمقياس استقرار تقدير الذات. وللتحقق من صدق الأداة تم اختبار علاقة استقرار تقدير الذات بالرضا عن الحياة على عينة أخرى مختلفة بمدى عمري (١٨-٦٨) من العاملين، وطلاب الجامعة، والمدارس الثانوية، وقد أثبتت الدراسة أن استقرار تقدير الذات يتنبأ بشكل قوي بالرضا عن الحياة، أيضاً تمت دراسة علاقة استقرار تقدير الذات بتقدير الذات والنجسية على عينة ثالثة بمدى عمري (١٨-٣٨). وأظهرت النتائج أيضاً تنبؤ استقرار تقدير الذات بشكل قوي بالنرجسية.

كذلك قام كل من Harris & Orth (2020) بدراسة أجريا فيها تحليلات بعدية لعدد من بيانات الدراسات الطولية التي بحثت تأثير كل من: العلاقات الاجتماعية على تقدير الذات، وكذلك تأثير تقدير الذات على العلاقات الاجتماعية. وأظهرت النتائج تنبؤ العلاقات الاجتماعية وتقدير الذات ببعضهما البعض بأحجام تأثير متماثلة تقريباً. كما أشارت تحليلات الدور المعدل للتأثير إلى اتساق التأثيرات في الاتجاهين باختلاف خصائص العينة؛ مثل: العمر، والجنس، والعرق، والفارق الزمني بين التقييمات، باستثناء تأثير تقدير الذات على العلاقات الاجتماعية في وجود متغير نمط type العلاقة (كمتغير معدل للتأثير)؛ حيث كان التأثير معتدلاً وفق نمط العلاقة (أقوى بالنسبة للعلاقات العامة مقارنة بعلاقات الارتباط الثنائية). وباختصار، تشير النتائج إلى أن الارتباط بين العلاقات

الاجتماعية للأفراد ومستوى تقديرهم لذواتهم متبادل في كافة جوانب النمو عبر جميع المراحل، والأجناس.

وقدم Morshed et al. (2020) دراسة هدفت إلى بحث إمكانية التنبؤ بتقدير الذات باستخدام حساسات الهواتف الذكية التي سجلت مجموعة متنوعة من البيانات المستشعرة بشكل إيجابي أو سلبي والتي تعكس النشاط البدني، والإجهاد، وتكرار المكالمات الواردة والصادرة، وتكرار الرسائل، واستدلالات المحادثة للأفراد، ونقاط وصول Wi-Fi. بالإضافة إلى ذلك، أجاب المشاركون أيضًا على استبيانات لمرة واحدة حول التركيبة السكانية، والرفاهية، والإجهاد المدرك، والازدهار، والقلق، والإجهاد الاكتيبي، وتقدير الذات. وتم ذلك في شكل مسح يومي لمدة خمسة أسابيع على عينة أمريكية من طلاب الجامعة. أظهرت النتائج أن الأنشطة اليومية مثل التفاعل الاجتماعي والنشاط البدني تؤثر بشكل كبير على تقدير الذات في الجوانب التالية: الأداء، والاجتماعيات، والمظهر الخارجي. وقد تم جمع البيانات من مستشعرات الهواتف الذكية، بما في ذلك معلومات حول المكالمات، والرسائل النصية، وأنماط النشاط البدني. أظهرت البيانات أن زيادة التواصل الاجتماعي (مثال على ذلك المكالمات والرسائل) يرتبط بزيادة تقدير الذات الاجتماعية. كما لوحظت تغيرات في تقدير الذات على مدار فترة الدراسة، مما يشير إلى أن تقدير الذات في الجانب الاجتماعي ليس ثابتًا، بل يتأثر بالعوامل البيئية والنفسية.

أظهرت نتائج عدد من الدراسات ذات الصلة أحادية البعد لمفهوم تقدير الذات الاجتماعية، كما أوضحت التأثير المتبادل بين الجانب الاجتماعي وتقدير الذات. كذلك ارتبط تقدير الذات في الجانب الاجتماعي سلبًا بالسمات السلبية كالقلق والضغط والعصبية.

(ج) تصنيفات تقدير الذات

أشارت الأدبيات إلى تقدير الذات بوصفها حاجة إنسانية مهمة يمكن تمثيلها في شكل هرمي من ثلاثة مستويات؛ يمثل المستوى الأول تقدير الذات العام، ويمثل المستوى الثاني تقدير الذات المتوسط، والذي يظهر في مجالات معينة من الخبرات التي يعيشها الفرد في حياته اليومية، ويتضمن المستوى الثالث تقدير الذات الموقفي، وهو المستوى الذي يتحدد بمواقف معينة يمر بها الفرد. كذلك تم تصنيف تقدير الذات إلى تقدير الذات المكتسب

(ويرتبط بإنجازات الفرد)، وتقدير الذات العام (ويرتبط بالاعتزاز بالذات بوجه عام). أيضًا تم تصنيف تقدير الذات على أنها ضمنية مقابل صريحة، وفي ضوء الاتجاه تم تصنيفها إلى موجبة مقابل سالبة (Rubin & Hewstone, 1998). كما تم تصنيفها إلى تقدير الذات لتحقيق إنجازات مقابل الحصول على إعجاب الآخرين، وكذلك حب الذات مقابل كفاءة الذات. كما تم تصنيف تقدير الذات إلى تقدير ذات عام؛ ويتضمن تقديرًا عامًا لقيمة الذات ودرجة قبولها واحترامها. وتقدير ذات نوعي؛ ويتضمن تقويم محدد للذات في سياق نوعي (أكاديمي، اجتماعي، أخلاقي، قيمى) (Zeigler-Hill, 2010).

هناك عدد من المفاهيم المرتبطة بالذات والتي قد تتداخل مع مفهوم تقدير الذات، وفي بعض الأحيان يتم استخدامها بشكل تبادلي مع تقدير الذات؛ كمعنى الذات، وهوية الذات، وصورة الذات، ومفهوم الذات

(د) تقدير الذات وبعض المفاهيم ذات الصلة

يشير معنى الذات Self-Meaning إلى الأهمية أو القيمة التي يخصصها الفرد لحياته ولخبراته، وهي تؤثر على تفسير الفرد للأحداث التي يتعرض لها. أما هوية الذات Self-Identity فتشمل الصفات، والمعتقدات، وسمات الشخصية التي يمكن تعريف الفرد من خلالها. ومن خلالها يحدد الفرد موضعه بالنسبة لمجموعات اجتماعية وشخصية مختلفة (مثل: النوع، والثقافة، والأدوار الاجتماعية). وتمثل صورة الذات Self-Image الصورة الذهنية التي يكونها الفرد عن نفسه، بما في ذلك المظهر الجسدي والسمات الشخصية. مثلاً، رؤية الفرد لنفسه كجذاب أو موهوب في مهارة معينة. ويُقصد بمفهوم الذات Self-Concept مدركات الفرد عن نفسه، ويتضمن معنى الذات، وهوية الذات، وصورة الذات. وهو يوفر للفرد فهماً أوسع عن نفسه؛ مثل، أن يرى الفرد نفسه كشخص يجمع بين الذكاء والقدرة الاجتماعية (Bailey, 2003). في حين أن تقدير الذات هو الجانب التقييمي لمفهوم الذات، والذي يشير إلى مقدار القيمة التي يضعها الفرد لنفسه، ويتضمن إصدار أحكام حول الذات. وتقدير الذات وجداني "ماذا يشعر الأفراد تجاه ذاتهم". أما مفهوم الذات فمعرفي "ماذا يعتقد الأفراد عن ذاتهم" وكل من مفهوم الذات وتقدير الذات تشكل الثقافة التي ينشأ الفرد فيها اجتماعيًا (Bosson & Swann, 2009).

(هـ) نظريات تقدير الذات

نظرية (1965) Rosenberg: وقد اهتمت بتقييم المراهقين لذواتهم، وأوضحت أن تقييم الفرد لذاته يتم من خلال المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط به. وأن التقدير المرتفع للذات يعكس احترام الفرد لذاته وتقييمها بشكل إيجابي، بينما يعكس تقدير الذات المتدني رفض الذات وعدم الرضا عنها. واهتمت بدور الأسرة في نمو تقدير الفرد لذاته، وعلاقة تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة بالسلوك الاجتماعي المستقبلي للفرد (as cited in Zeigler-Hill, 2010).

نظرية (1967) Cooper Smith: والتي اهتمت بدراسة تقدير الذات عند أطفال ما قبل المدرسة، وأوضحت أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب، وفي هذه النظرية تم تقسيم تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين؛ الأول: التعبير الذاتي وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها، والثاني: التعبير السلوكي ويشير إلى الأساليب السلوكية المتاحة للملاحظة الخارجية وتمثل في الوقت ذاته تقدير الفرد لذاته. كما أشار أيضًا إلى نوعين من تقدير الذات، هما: تقدير الذات الحقيقي، ويميز الأفراد الذين يشعرون بقيمتهم الفعلية، وتقدير الذات الدفاعي، ويميز الأفراد الذين يدافعون عن ذواتهم لأنهم لا يشعرون بأن لهم قيمة عند الآخرين (as cited in Bosson & Swann, 2009).

نظرية (1969) Ziller: وقد وصفت تقدير الذات على أنه مدركات الفرد عن قيمته، والتي يكونها من توجهات الآخرين نحو ذاته، وبذلك فإن تقدير الذات ينشأ وينمو في السياق الاجتماعي المحيط بالفرد، وهو في كثير من الحالات لا يحدث إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي، ويشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي، وعلى ذلك عندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية، فإن تقدير الذات يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعًا لذلك (Ziller et al., 1969). وتقدير الذات وفق تصوره مفهوم يربط بين تكامل الشخصية وبين قدرة الفرد على الاستجابة للمثيرات الخارجية. وبالتالي يرتبط تقدير الذات المرتفع بتكامل الشخصية الذي يدعم أدائها لوظائفها بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه. وقد واجهت الأبحاث التي تناولت تقدير الذات عدة مشكلات، منها: أنها لم تؤكد بشكل كافٍ على الطبيعة الاجتماعية للذات، وكانت ذات منحنى وصفي (Hosogi et al., 2012).

نظرية الهوية الاجتماعية Social Identity Theory (1979) Tajfel & Turner: وتشير إلى أن الأفراد يستمدون تقديرهم الذاتي من انتماءاتهم الجماعية ويسعون للحفاظ على صورة إيجابية عن الذات من خلال المقارنات بين المجموعات (as cited in Rubin & Hewstone, 1998). وتفترض نظرية الهوية الاجتماعية أن الفرد يحدد هويته الشخصية بالارتكاز إلى الجماعة الاجتماعية التي ينتمي إليها، مما يعمل على حماية وتعزيز الهوية الذاتية. وفي تقدير الذات الاجتماعي، يتم التركيز على الهوية الاجتماعية بدلاً من الهوية الشخصية (Luhtanen & Crocker, 1992).

في ضوء ما سبق يمكن ملاحظة أن، نموذج (Rosenberg (1965) (الذي اتخذ توجهًا نمائياً) يعد أكثر النماذج شيوعاً في تنظير تقدير الذات بالمقارنة بنموذج Cooper (1967) (الذي اهتم تحديداً بمرحلة المراهقة والمراحل النمائية السابقة عليها)، وبالمقارنة أيضاً بنموذج Ziller (1969) (الذي اهتم بالجوانب الاجتماعية في تقدير الذات؛ سواءاً ما يتعلق بتقدير الفرد لذاته في المواقف الاجتماعية أو في تفاعله مع الآخرين) (as cited in Sinclair et al., 2010). وكذلك نموذج الهوية الاجتماعية (1979). وبعد نموذج Ziller (1969) أقل النماذج شيوعاً؛ لأنه لم يثبت تنبؤ مقياسه بالأداء الأكاديمي على عكس المقاييس التي قدمها Rosenberg، Cooper Smith، وكانت مفردتهما ملائمة للجانب الأكاديمي، كما أن نموذج Ziller لم يقيس المشاعر المعبرة عن قيمة وتقدير الذات (as cited in Lawson et al., 1979).

وفي ضوء النظريات التي تم استعراضها، يمكن أيضاً ملاحظة أهمية الجانب الاجتماعي في تقدير الذات، ليس فقط على مستوى نظرية Ziller (1969)، ونظرية الهوية الاجتماعية اللذين تمركزا حول الجانب الاجتماعي، ولكن أشارت نظرية Rosenberg (1965) إلى استناد الفرد للمعايير الاجتماعية في عملية تقييمه لنفسه. كما وصف Cooper Smith (1967) تقدير الذات الواقعي والدفاعي بأنه يستند إلى الشعور بالقيمة عند الآخرين. وتتبنى الدراسة الحالية نظرية Ziller (1969) لأنها تتناول تقدير الذات بوصفه تقييماً للذات ولكن في وسط اجتماعي، وبذلك فهي تجمع بين المنظور العام المطروح في أدبيات تقدير الذات وبين التصنيف النوعي الاجتماعي لتقدير الذات وهو الأكثر مناسبة للدراسة الحالية التي تناولت متغيرات وجهة الضبط "الخارجية" مقابل الداخلية،

والاستحقاق الأكاديمي "الذي يواجه المجتمع الخارجي" تحديدًا للحصول على امتيازات مرضية للفرد، وسوء السلوك، وهو يوجه "نحو الآخر" بشكل أساسي. فضلاً عن ذلك، قد يعد هذا المنحى الاجتماعي في تقدير الذات أكثر ملاءمة لطبيعة العينة من طلاب البرامج الخاصة والذين قد يشعرون بمزيد من الثقة وتقدير الذات لحصولهم على فرصة تعلم في سياق اجتماعي مميز "وفق مدركات هذه المرحلة العمرية".

(و) تقدير الذات الاجتماعية وبعض المتغيرات الديموجرافية

أجرى Gupta (2015) دراسة هدفت بحث العلاقة بين تقدير الذات (كأحد أبعاد نظام الذات self-system) وجودة الحياة، وكذلك الفروق في تقدير الذات بين طلاب الدراسات العليا بتخصصي العلوم، والمحاسبة على عينة هندية من طلاب الدراسات العليا من تخصصي العلوم والمحاسبة (ن = 30؛ 15 تخصص علوم، 15 تخصص محاسبة). توصلت نتائج الدراسة إلى ارتباط تقدير الذات إيجابيًا بجودة الحياة عند طلاب العلوم، وكذلك وجود فروق دالة احصائية في تقدير الذات بين طلاب العلوم والمحاسبة في اتجاه طلاب المحاسبة.

هدفت دراسة سليمان أبو دميك (2018) إلى التعرف على الخصائص السيكومترية لمقياس (Brown- Alexander) لتقدير الذات للفئة العمرية (13 - 18) سنة، وبحث الفروق في تقدير الذات التي تُعزى إلى النوع والعمر، وذلك على عينة سعودية (ن = 1344؛ 600 ذكور، 744 إناث). وقد أجريت الدراسة على ست مدارس للذكور، وست مدارس للإناث في مدينة تبوك، وأشارت نتائجها إلى أن درجة صدق المحك للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين الأداء على المقياس والأداء على مقياس Rosenberg بلغت (0,80)، وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05. كما أظهرت نتائج تحليل التباين، عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقدير الذات تُعزى إلى النوع أو العمر، بينما أظهرت النتائج وجود تفاعلات دالة إحصائية بين العمر والنوع في تقدير الذات، وكان الفرق في الأعمار (13، 15، 16، 17) في اتجاه الإناث، وفي أعمار (14، 18) في اتجاه الذكور.

كما قدمت منال الصمادي، ولبنى السعود (2018) دراسة هدفت إلى بحث مستوى تقدير الذات، وعلاقة تقدير الذات بالمسؤولية الاجتماعية، وبحث الفروق بين التخصصات

(الارشاد النفسي والتربوي، وتربية الطفل، والتربية الخاصة) في تقدير الذات على عينة سعودية من طالبات الجامعة (ن=١٣١؛ ٥٤ الارشاد النفسي والتربوي، ٤٠ تربية الطفل، ٣٧ التربية الخاصة). أظهرت نتائج الدراسة انخفاض مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة، ومن النتائج التي أظهرتها الدراسة أيضًا وجود علاقة ارتباطية بين مستوى تقدير الذات ومستوى المسؤولية الاجتماعية. كما أظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة احصائية في تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص في اتجاه تخصص الارشاد النفسي والتربوي.

كذلك هدف البحث الذي قدمته مروة عبد المحسن وآخرون (٢٠٢٠) إلى معرفة الفروق في تقدير الذات والتي يمكن عزوها إلى بعض المتغيرات: السن، والنوع، ومستوى تعليم الأبوين، والمستوى الثقافي الاجتماعي، على عينة مصرية من الأطفال بمرحلة رياض الأطفال (ن=١١٨؛ ٦٧ ذكور، ٥١ إناث؛ ٥٨ تعليم حكومي، ٦٠ تعليم خاص؛ بمدى عمري من ٤-٦ سنوات). وتم استخدام مقياس تقدير الذات (الجسمية، والشخصية، والاجتماعية، والمدرسية، والأسرية) المصور للأطفال ما قبل المدرسة (اعداد الباحثون). توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة في تقدير الذات وفق العمر، ووجود فروق دالة احصائية في تقدير الذات المدرسية فقط عند ٠,٠٥ بين الذكور والإناث في اتجاه الإناث، ووجود فروق دالة احصائية في تقدير الذات الأسرية فقط عند ٠,٠٥ بين طلاب المدارس الحكومية والخاصة في اتجاه طلاب المدارس الخاصة، ووجود فروق دالة احصائية في تقدير الذات الأسرية، والدرجة الكلية عند ٠,٠٥ بين الأطفال تُعزى للمستوى التعليمي الاجتماعي لأبويهم (عالي- منخفض) في اتجاه المستوى التعليمي الاجتماعي العالي.

أظهرت بعض الدراسات وجود فروق في تقدير الذات في اتجاه الذكور (سليمان أبو دميك، ٢٠١٨)، وانخفاض مستوى تقدير الذات عند الإناث بالمقارنة بالذكور (منال الصمادي، ولبنى السعود، ٢٠١٨)، ووجود فروق في تقدير الذات تبعًا للتخصص (منال الصمادي، ولبنى السعود، ٢٠١٨)؛ (Gupta, 2015).

مما سبق يتضح تباين نتائج الدراسات ذات الصلة في تحديد اتجاه الفروق بين الجنسين، وبين التخصصات في تقدير الذات الاجتماعية

ثالثًا: وجهة الضبط

(أ) وجهة الضبط (المفهوم - البنية)

ظهر مفهوم وجهة الضبط منذ منتصف الخمسينات، وما زال محل اهتمام الكثير من الباحثين في المجالات التربوية والنفسية والإرشادية، وقد أطلق الباحثون مسميات متعددة لهذا المفهوم؛ منها: مركز التحكم، موضع التحكم، مركز السيطرة، وجهة التحكم، القدرة على التحكم، محور الضبط، مركز الضبط. وهو يعد من المفاهيم الرئيسة في الدراسات النفسية؛ وذلك لقدرته التنبؤية بدوافع الفرد وسلوكه، وباتجاه عزوه (الداخلي مقابل الخارجي) لإنجازاته ونجاحه في أعماله أو فشله. وقد ظهر مفهوم وجهة الضبط على يد (Rotter 1966) الذي قدمه في سياق نظرية التعلم الاجتماعي، ويتضمن توقع معرفي يشير إلى كيفية إدراك الفرد لمصادر التحكم في الأحداث والنتائج المرتبطة بالفرد هل هي داخلية تتعلق بسلوك الفرد أم خارجية لا علاقة لها بقدراته وإمكاناته؛ مثل الحظ والصدفة ونفوذ الآخرين (as cited in Gibb & Lambirth, 1982).

وتحدد وجهة الضبط "مركز المسؤولية عن السيطرة على السلوك. فوجهة الضبط الداخلية تشير إلى الاعتقاد بأن الفرد يستطيع أن يوظف سلوكه لتحقيق الأهداف المرغوب فيها معتمداً على نفسه أساساً. ووجهة الضبط الخارجية تشير إلى الاعتقاد بأن القوة الحقيقية توجد خارج الفرد، وأن قوتي أخرى غير الذات هي التي تحدد حياته" (جابر عبد الحميد، وعلاء كفاي، ١٩٩١).

وتصنف هذه التوقعات الأفراد في فئتين، هما: فئة وجهة الضبط الداخلي، وهم الذين يفسرون إنجازاتهم ونواتج أعمالهم سواء ناجحة أو فاشلة كنتيجة منطقية لذواتهم وقدراتهم. وفئة وجهة الضبط الخارجي الذين يفسرون النتائج السلبية والإيجابية التي تحدث في حياتهم كنتيجة للعوامل والظروف الخارجية عن تحكمهم كالحظ والصدفة والسلطة (Reddon & Whippler, 2007).

وبالتالي، يعزو ذوو الضبط الخارجي النجاح إلى الحظ والصدفة، وهم يعتقدون بأنهم غير متحكمين في حياتهم، وضحايا عاجزون، ويتميزون بالسلبية وقلة المشاركة. ويصعب تغيير سلوكهم لاعتقادهم بعدم تأثر السلوك بالتعزيز (إيجابياً أو سلبياً) (Berndt, 1978)، وهم يدركون النتائج أو المترتبات الإيجابية والسلبية التي تحدث لهم على أنها نتيجة لمتغيرات خارجية لا ترتبط بذواتهم، ويصعب التحكم فيها كالحظ، والصدفة (Suárez-Álvarez et al., 2015). وهم أقل بذلاً للجهد في التعلم، وأقل طموحاً، وتحملوا مسؤولية أفعالهم، كما

أنهم متسرعون في اتخاذ القرارات، ومرتفعو القلق، مع عدم الثقة بالنفس. ويبحثون عن المساندة الخارجية بطريقة تتصف بالخضوع والسلبية (Curtis & Trice, 2013). وجهة الضبط هو مفهوم نفسي قدمه Rotter، ويستخدم لتصنيف التوجهات التحفيزية الأساسية للأفراد وإدراكهم لمدى سيطرتهم على ظروف حياتهم. الأشخاص الذين لديهم موضع تحكم خارجي يميلون إلى الاعتقاد بأن نتائج حياتهم تتأثر بعوامل خارجية لا يمكنهم التحكم بها، بينما يميل الأشخاص الذين لديهم موضع تحكم داخلي إلى الاعتقاد بأنهم يتحكمون في نتائج حياتهم من خلال أفعالهم وقدراته (VandenBos, 2015). على الجانب الآخر، يعتقد ذوو الضبط الداخلي في مسئوليتهم الشخصية عن نتائج سلوكهم، ولديهم قابلية أكبر لتغيير سلوكهم بعد أي تعزيز بشرط أن يكون التعزيز ذا قيمة للفرد، ويرتبط تغيير السلوك بزيادة أو نقص ذلك التعزيز (Berndt, 1978). وهم أقل قلقاً، وعدوانية، وأكثر تكيفاً، وتحملًا، ومقاومة للمشكلات السلوكية، وأكثر اجتماعية، واستقلالية، وإنجازًا، وسيطرة، وتحكمًا في المواقف (Suárez-Álvarez et al., 2015)، وأكثر دافعية وتوجهًا نحو التعلم، وأكثر طموحًا، ومرونة في التفكير، وميلًا لمشاركة الآخرين، وثقة بالنفس. وهم يتعاملون مع الأحداث بتفاؤل وثقة وتحصيلهم مرتفع، ويحتاجون وقتًا طويلاً نسبيًا لاتخاذ القرارات (Curtis & Trice, 2013).

ومن الجدير بالذكر، أنه عندما يتم تصنيف الفرد بأنه داخلي الضبط بدرجة أكبر من كونه خارجي الضبط، فهذا لا يعني أن يكون الفرد إما داخليًا، أو خارجيًا، فالأفراد تتوزع على متصل بين الضبط الداخلي والخارجي، ولا توجد أفراد نقية في أي من وجهتي الضبط الداخلية أو الخارجية.

وفي إطار تحديد بنية مفهوم وجهة الضبط، أجرى Suárez-Álvarez et al. (2015) دراسة هدفت إلى التحقق من بنية وجهة الضبط الثنائية (داخلية، خارجية) عبر ثقافيا في دول (أسبانيا، وتشيلي، وإنجلترا) على عينة من طلاب الجامعة من الدول الثلاث. وقد تم تحليل البيانات باستخدام التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات، وقد أيدت النتائج نموذج البنية الثنائية لوجهة الضبط عبر ثقافيا.

ثم قدم أيضًا كل من Suárez-Álvarez et al. (2016) دراسة أخرى بحثت بنية وجهة الضبط وصممت مقياسًا لوجهة الضبط، تألف من ٢٣ مفردة، وبحثت كذلك

الفروق بين الجنسين، على عينة أسبانية من طلاب الجامعة. وأظهرت النتائج مؤشرات ثبات جيدة، وأظهرت تحليلات الصدق دلائل على ثنائية البنية العناملية لوجهة الضبط (داخلي، وخارجي)، كما أظهرت نتائج الصدق التلازمي ارتباط وجهة الضبط الخارجية سلبياً بكل من: فعالية الذات، والتعاؤل، ودافعية الانجاز، كما ارتبطت وجهة الضبط الداخلية إيجابياً بفعالية الذات، والتعاؤل، ودافعية الانجاز. وبالنسبة للفروق بين الجنسين، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في وجهة الضبط الخارجية في اتجاه الذكور. كما قامت أفرار القلاف، وآخرون (٢٠١٦) ببناء مقياساً لوجهة الضبط على عينة كويتية من الإناث. تم استخدام صدق المحكمين لاختبار صدق المفهوم، كما استخدم الصدق التمييزي، وتم حساب الثبات بإعادة إجراء الاختبار، وألفا كرونباخ، والصور المتكافئة. وكانت مؤشرات جميع الخصائص السيكومترية في مستويات مقبولة. وأيدت النتائج ثنائية بنية وجهة الضبط (داخلية وخارجية) عند الأطفال أيضاً؛ أي أن هذه البنية الثنائية تظهر في مراحل النمو المبكرة.

أجرى (Santokhie & Lipps (2020) دراسة هدفت إلى بناء مقياس لوجهة الضبط (الداخلية والخارجية) ثلاثية الأبعاد (أكاديمية، شخصية، العلاقات مع الآخرين) والتحقق من خصائصه السيكومترية باستخدام التحليل العناملّي الاستكشافي، وكذا الصدق التلازمي بارتباطه بالعصابية، على عينة أمريكية أفريقية الأصل. وقد أظهرت النتائج ارتباط وجهة الضبط الداخلية في الأبعاد الثلاثة للمقياس سلبياً بالعصابية، كما أظهرت نتائج التحليل العناملّي الاستكشافي أيضاً تمتع مقياس وجهة الضبط ثلاثي الأبعاد بخصائص سيكومترية جيدة.

هدفت دراسة (NieBen et al. (2022 إلى التحقق من الخصائص السيكومترية للنسخة المختصرة من مقياس وجهة الضبط (الداخلي- الخارجي) المُعد باللغة الألمانية، والذي تمت ترجمته في تلك الدراسة إلى اللغة الإنجليزية. تم تطبيق المقياس (المُعد باللغتين الألمانية، والإنجليزية) على عينتين إحداهما ألمانية، والأخرى إنجليزية (ن الألمانية=٥١٣، ن الإنجليزية=٥٠٨). ثم تم التحقق من الثبات باستخدام معامل اوميجا ماكدونالد وإعادة إجراء الاختبار، وكذا الصدق العناملّي التوكيدي، ومقارنة المؤشرات التي تم الوصول إليها في تلك الدراسة للمقياس باللغة الإنجليزية بنظيرتها في النسخة الألمانية. وتم التحقق من

الخصائص السيكومترية للنسخة الانجليزية المختصرة، كما تم إجراء الصدق التلازمي بحساب الارتباطات بين وجهة الضبط، وكل من: فعالية الذات العامة، وتقدير الذات، والإنفاعلية، والثبات الانفعالي. حيث ارتبطت وجهة الضبط الداخلية إيجابياً بهذه المتغيرات، وعلى العكس من ذلك ارتبطت وجهة الضبط الخارجية سلباً بهذه المتغيرات.

وهناك عدد من العوامل المسهمة في تحديد نمط وجهة الضبط السائدة عند الفرد، منها: الذكاء، والنمط الثقافي السائد في المجتمع، ونمط التربية والتنشئة الاجتماعية في الأسرة، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة. على سبيل المثال، يميل أبناء الطبقة الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة إلى الضبط الخارجي نظراً للفهم غير الواضح لمصادر التعزيز، وقصور إمكانات تنمية القدرات، وضعف تشجيع الاستقلالية، في حين يميل أبناء الطبقة الاجتماعية والاقتصادية المرتفعة إلى الضبط الداخلي لتوفر إمكانات دعم الكفاءات، والقدرات، وتشجيع البيئة المحيطة على الاستقلالية، والسيطرة على المتغيرات المحيطة (Berndt, 1978).

وبخلاصة؛ تتحدد وجهة الضبط في مكونين، أولهما: وجهة الضبط الداخلية وتعكس توقعات الفرد المعرفية ومذكراته عن مسؤوليته الشخصية (جهده، خبراته، قدراته، قراراته) عن مسببات كافة النواتج التي يتعرض لها في مختلف السياقات. وثانيهما: وجهة الضبط الخارجية وتعكس توقعات الفرد المعرفية ومذكراته عن مسؤولية الآخر (الحظ، الصدفة، النصيب، الآخرين) عن مسببات كافة النواتج التي يتعرض لها في مختلف السياقات

(ب) نظريات وجهة الضبط

نظرية العزو Attribution theory

تمثل نظرية العزو أحد الأركان الرئيسة لنظرية التعلم الاجتماعي التي كان لـ Rotter (1966) إسهامات واضحة بها. وقد اهتم (Heider 1958)، في إطار منحنى علم نفس الفطرة commonsense psychology، بدراسة الطرق التي يدرك بها الفرد سلوك الآخرين، وتفسيره لأسباب هذا السلوك. وأشار إلى أن هناك عوامل تحدد قيام الفرد بمهمة ما، وهي: قوة الفرد Person's Power (مثل: القدرة، والجهد، والدافع)، والبيئة الخارجية External Environment (وتقع خارج حدود قوة الفرد وتؤثر على إنجازاته). وقد

وصف السلوك باعتباره محصلة كل من قوة الفرد، والقوى البيئية (as cited in Gerace, 2020). كذلك افترض (Weiner 1976) أن الأفراد يعززون نجاحهم/ أو فشلهم إلى عوامل سببية تتمثل بالقدرة، والجهد، وصعوبة المهمة، والخطأ. وأن القدرة والجهد محددان داخليان للأداء، أما صعوبة المهمة والخطأ فهما محددان خارجيان. ويمكن تفسير كل من وجهة الضبط الداخلية، والخارجية في ضوء العزو السببي، ذلك أن العزو السببي المرتكز إلى قوة الفرد يمثل الضبط الداخلي، في حين أن العزو السببي المرتكز إلى البيئة الخارجية يمثل الضبط الخارجي. وتتنبأ نظرية العزو بأن الأفراد يدركون بشكل عام سلوكهم الشخصي على أنه ناجم عن عوامل خارجية، بينما يرون سلوك الآخرين يرجع لأسباب داخلية. ومع ذلك، فإن احتمال العزو الخارجي لسلوك الآخرين تزداد عندما يكون الوضع سلبياً بشكل كبير (as cited in Gibb & Lambirth, 1982).

نظرية التعلم الاجتماعي Social learning

انبثقت نظرية التعلم الاجتماعي من النظرية السلوكية والمعرفية كما استفادت من النظرية الدافعية والموقفية لتفسير كيف يحدث السلوك في المواقف الاجتماعية (NieBen et al., 2022). وقد ظهر مفهوم وجهة الضبط في سياق نظرية التعلم الاجتماعي؛ حيث ترتبط بالتوقعات التي تلي التعزيزات، ويعتمد ذلك على خصائص الفرد الثابتة نسبياً، ومحددات السلوك التي ترتبط بطبيعة التعزيز، وبطبيعة المواقف التي يمر بها الفرد. ويعد التعزيز بمثابة الإطار المرجعي لهذه النظرية، ولكونها نظرية معرفية فقد ربطته بمفهوم التوقع، واعتبرت توقع التعزيز محددًا أساسيًا لحدوث السلوك؛ حيث يؤدي الأفراد السلوك المتوقع تعزيره (Suárez-Álvarez et al., 2016). وبذلك يؤثر التعزيز في توقعات الأفراد المستقبلية، وتتوسط الأحداث تأثير التعزيز في التوقعات، فهناك ظروف يغير فيها التعزيز من التوقعات بدرجة قوية، ولا يغيرها في ظروف أخرى، أو يغيرها بشكل محدود (Berndt, 1978). ولتفسير هذه الفروق بين الأفراد في إدراكهم للمصدر المسؤول عن نتائج أعمالهم، طُرِح مفهوم الضبط الداخلي مقابل الضبط الخارجي، كمتغير إدراكي يتوسط العلاقة بين التعزيز والتوقع، ويعني أن الأفراد يحملون توقعات واعتقادات يحددون من خلالها الوجهة التي يعززون إليها نتائج الأحداث في حياتهم (داخلية تعتمد على سلوكهم، أم خارجية تعتمد على الظروف المحيطة) (García et al., 2017).

حدد Rotter (1983) أربع مفاهيم أساسية لنظرية التعلم الاجتماعي، وهي: إمكانية السلوك Behavior Potential (إمكانية حدوث سلوك في موقف ما لارتباطه بتعزيز ما)، والتوقع Expectancy (ويشير إلى توقع الفرد بأن تعزيز ما سيكون نتيجة لسلوك ما، ويكون التوقع مستقلاً عن قيمة التعزيز)، وقيمة التعزيز Reinforcement Value (درجة تفضيل الفرد ورغبته في حدوث تعزيز ما)، والموقف النفسي Psychological Situation (وهو البيئة الداخلية والخارجية التي تحفز الفرد بناءً على خبراته وتجاربها) (as cited in Naveed et al., 2020).

تتبنى الدراسة الحالية نظرية التعلم الاجتماعي، التي تتضمن العزو كأحد أركانها الرئيسية، وتركز على الإطار الاجتماعي المفسر لوجهة الضبط ببعديها الخارجي والداخلي، واللذين يتم تحديدهما في ضوء التوقعات المعرفية (للعوامل المسببة لنواتج السلوك) المرتبطة بالتعزيزات التي يتلقاها الفرد في الوسط الاجتماعي المحيط، والذي يرتبط بالبيئة الجامعية وتحدد السلوك الجامعي (المقبول وغير المقبول)

(ج) وجهة الضبط وبعض المتغيرات الديموجرافية

قدم كل من Dinçyurek et al. (2009) دراسة لبحث علاقة وجهة الضبط والتوكيدية بالنجاح الأكاديمي، وكذا دراسة الفروق بين الجنسين، وبين التخصصات في وجهة الضبط، على عينة تركية من طلاب الجامعة (ن=٤٠٠؛ ١٨٩ ذكور، ٢١١ إناث) وتم استخدام مقياس Rotter لوجهة الضبط بعد ترجمته إلى اللغة التركية. أظهرت النتائج أن ٦٠% من الطلاب أظهروا توجهات ضبط داخلية، في حين أظهر نحو ٤٠% توجهات ضبط خارجية، كذلك عدم وجود فروق بين الجنسين في وجهة الضبط، أظهر الطلاب في التخصصات العلمية وجهة ضبط داخلية أكبر بفارق دال بالمقارنة بالتخصصات الإنسانية، وأظهرت النتائج ارتباط كل من وجهة الضبط الداخلي والتوكيدية بالنجاح الأكاديمي إيجابياً.

قدم كل من Akça & Yaman (2010) دراسة استهدفت بحث مستويات وجهة الضبط الداخلية والخارجية عند المعلمين، وتأثير وجهة الضبط على الاحتراق النفسي عند المعلمين، وبحث الفروق في وجهة الضبط بين المعلمين وفقاً لاختلاف المرحلة العمرية، وذلك على عينة من المعلمين (ن=٢٩١؛ ١٦٩ ذكور، ١٢٢ إناث) في مقررات تدريسية متنوعة، وقد تم تطبيق مقياس Rotter لوجهة الضبط ومقياس للاحتراق النفسي. توصلت

النتائج إلى شيوع وجهة الضبط الداخلية بدرجة أكبر لدى عينة الدراسة بالمقارنة بوجهة الضبط الخارجية، بالإضافة إلى أن المعلمين مرتفعي وجهة الضبط الداخلية سجلوا مستويات أقل ارتفاعاً من الاحتراق النفسي، مقارنةً بذوي الضبط الخارجي الذين أظهروا مستويات أعلى من الاحتراق النفسي، كذلك ارتفاع الضبط الخارجي بدرجة أكبر بين المعلمين الأكبر عمراً مما يزيد من الاحتراق النفسي لديهم.

استهدفت الدراسة التي أجراها جراي التجاني (٢٠١٦) إلى معرفة الفروق بين الذكور والإناث في وجهة الضبط الداخلي والخارجي وقد تكونت عينة الدراسة من طلاب الجامعة بالجزائر (ن=٣٠٠؛ ٤٠ ذكور، ١٦٠ إناث). استخدم الباحث مقياس " الضبط الداخلي - الخارجي"، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة في وجهة الضبط الخارجية بين الذكور والإناث في اتجاه الإناث.

كما قدم عبد الوهاب أنديجاني (٢٠١٦) دراسة بحثت مدى شيوع وجهتي الضبط الخارجي، الداخلي، وكذا الفروق بين الجنسين وبين التخصصات (التربية والطب) في وجهة الضبط، وذلك على عينة سعودية من طلاب الجامعة (ن=٢١٥؛ ١٦٦ كلية التربية، ٤٩ كلية الطب). وقد استخدم مقياس Rotter لوجهة الضبط الداخلي - الخارجي. توصلت نتائج الدراسة إلى شيوع وجهة الضبط الخارجي بين أفراد العينة بدرجة أكبر من وجهة الضبط الداخلي (٦٧,٤%، ٣٢,٦% على الترتيب) ووجود فروق دالة إحصائية بين طلاب كليتي التربية والطب في وجهة الضبط الخارجية في اتجاه كلية التربية.

هدفت الدراسة التي قدمتها عفاف المحمدي (٢٠١٧) إلى التعرف على الفروق بين التخصصات العلمية الأدبية في وجهة الضبط، وكذلك مدى تأثير وجهة الضبط (الداخلي والخارجي) وفعالية الذات على التحصيل الدراسي، وذلك على عينة سعودية من طالبات المرحلة الثانوية بعدد من المدارس الحكومية (ن=٣٧٤) وقد طبقت عليهن مقياس (Rotter) لوجهة الضبط، ومقياساً لفاعلية الذات. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي لصالح وجهة الضبط الخارجي، وعدم وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في وجهة الضبط (داخلي وخارجي) تبعاً للتخصص (علمي وأدبي). كما اتضح من تحليل الانحدار أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية من معرفة وجهة الضبط وفعالية الذات لديهن.

كما هدفت دراسة García et al. (2017) إلى بحث الفروق بين الجنسين في وجهة الضبط على عينة مكسيكية من طلاب الجامعة (ن= ١٥٣٧؛ ٧١٧ ذكور، ٨٢٠ إناث) وقد أظهرت التحليلات الإحصائية وجود فروق دالة إحصائية في وجهة الضبط الخارجية في اتجاه الإناث.

كذلك بحث Naveed et al. (2020) علاقة وجهة الضبط بتوكيد الذات، كما بحث أيضًا الفروق بين الجنسين في وجهة الضبط على عينة باكستانية من أساتذة الجامعات الحكومية والخاصة (ن= ١٠٠، ٥١ ذكور، ٤٩ إناث) باستخدام مقياس Rotter لوجهة الضبط. وتوصلت النتائج إلى ارتباط وجهة الضبط الداخلية إيجابيًا بتوكيد الذات، ووجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من توكيد الذات ووجهة الضبط الداخلية في اتجاه الذكور.

قدم صالح الزهراني، سعيد آل شويل (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن وجهة الضبط السائدة لدى طلاب الجامعة، وكذلك الفروق بين الجنسين وبين التخصصات العلمية والأدبية في وجهة الضبط على عينة سعودية من طلاب جامعة الباحة (ن= ٣٨٢؛ ١٨٩ ذكور، ١٩٣ إناث؛ ٢٢٥ علمي، ١٥٠ أدبي، ٧ لم يحدد التخصص)، باستخدام مقياس Rotter لوجهة الضبط، وقد توصلت الدراسة إلى أن وجهة الضبط السائدة هي وجهة الضبط الخارجية، كما أظهرت وجهة الضبط الداخلية فروقًا بين الجنسين في اتجاه الذكور في حين لم توجد فروق بين الجنسين في وجهة الضبط الخارجية، كما أنه لم توجد فروق بين التخصصات في أي من بعدي وجهة الضبط.

مما سبق يتضح اتفاق عدد من الدراسات على شيوع وجهة الضبط الداخلية بالمقارنة بالخارجية، كما تباينت نتائج الدراسات ذات الصلة في تحديد اتجاه الفروق بين الجنسين، وبين التخصصات في وجهة الضبط.

رابعًا: سوء السلوك

(أ) سوء السلوك (المفهوم، والاستجابات السلوكية)

يمثل سوء السلوك ظاهرة معقدة لبيئة التعلم التعاوني في القاعات الدراسية، وتظهر غالبًا في الأيام القليلة الأولى من الفصل الدراسي، وفيها يقوم الطلاب باختبار معلمهم؛ فإذا أظهر المعلمون إدارة منخفضة للفصل، تفاقمت الفظاظة، وانتشرت بين عدد أكبر من

الطلاب (Mellor, 2011). وهو يُعرف بأنه مجموع السلوكيات غير اللائقة التي تعوق بيئة التعلم التشاركية، وتنتهك المعايير الاجتماعية بما في ذلك الفظاظة، وقلة الاحترام، مما يؤثر بشكل كبير على ديناميات الجماعة في البيئة الصفية. ويُظهر المراهقون ذوو المكانة الاجتماعية المرتفعة أنماطاً من السلوك غير اللائق أكبر مقارنةً بأقرانهم ذوي المكانة الاجتماعية الأقل (Spadafora et al., 2022). وتم تعريف سوء السلوك أيضاً بأنه أي تجاوز أو انحراف عن الأعراف الجامعية الأكاديمية، والاجتماعية، مع نية إلحاق الضرر بأي طرف في السياق الجامعي (Bunton, 2021). وهو أي سلوك قصدي يعرقل ويتداخل مع عملية تدريس، وتعلم الآخرين ويخل بتناغم بيئة التعلم الصفية (Segrist et al., 2018).

وتتلخص مظاهر سوء السلوك لطلاب الجامعة في عدد من الاستجابات السلوكية، منها:

عدم الالتزام في قاعة المحاضرات: الحديث أثناء المحاضرة، والسخرية من زميل أجاب خطأ، وجمع الكتب والاستعداد للانصراف قبل الانتهاء من المحاضرة (Spadafora & Volk, 2021). التنمر الأكاديمي: تعرض الطلاب أو أعضاء هيئة التدريس للإهانة أو السخرية مما يؤثر على صحتهم النفسية وأدائهم الأكاديمي. التحرش اللفظي: استخدام لغة مسيئة أو غير لائقة مع الآخرين سواء كان ذلك في المحاضرات أو عبر التواصل الشخصي بأي وسيلة إلكترونية (Bunton, 2021). عدم الاحترام في المناقشات: مقاطعة الآخرين أو عدم الاستماع لوجهات نظرهم، مما يعيق الحوار البناء. التأخير أو الغياب المتكرر: عدم الالتزام بالمواعيد أو التغيب عن المحاضرات دون إشعار مسبق، مما يعكس عدم احترام الوقت والجهود المبذولة (Bjorklund & Rehling, 2009). السلوكيات العدوانية: السلوكيات التي تتضمن إيذاء الآخرين، سواء لفظياً أو جسدياً، مما يؤدي إلى بيئة غير آمنة. سلوكيات الغش: الغش في الامتحانات أو المشاريع، مما يضر بنزاهة العملية الأكاديمية (Burnett, 2022). عدم التعاون: رفض العمل الجماعي أو عدم تقديم المساعدة للزملاء، مما يعيق التعاون والتعلم المشترك. التجاهل أو التهميش: تجاهل أو تهميش آراء أو مساهمات الآخرين، مما يؤثر على شعورهم بالانتماء للجماعة (Hudgins

(et al., 2022). التخريب: تدمير ممتلكات الجامعة. التحدي: عدم الامتثال للقواعد والتعليمات (Dierendonck et al., 2020).

أجرى Bjorklund & Rehling (2009) دراسة مسحية هدفت إلى تحديد سوء السلوك المدرك من الطلاب، والذي قد يختلف عن مدركات أعضاء هيئة التدريس المناظرة لهذه السلوكيات، على عينة أمريكية من طلاب الجامعة. وقد رصدت الدراسة عددًا من مظاهر سوء السلوك وفق مدركات الطلاب بلغ عددها (٢٣) سلوك تم ترتيبها وفق تقييم الطلاب لمعدلات تكرارها، منها: التواصل النصي مع آخرين على الهاتف أثناء المحاضرة، جمع أدوات الطلاب والاستعداد للانصراف من المحاضرة أثناء إنهاء الأستاذ للمحاضرة، الأكل أثناء الشرح، التعليقات الساخرة على الزملاء أثناء تفاعلهم في المحاضرة، التأخر عن موعد المحاضرة.

قدم Hudgins et al. (2022) دراسة كمية وكيفية هدفت إلى رصد السلوكيات الأكاديمية غير المقبولة، وتحليل أسباب هذه السلوكيات في التعليم العالي من وجهة نظر كل من: الطلاب الجامعيين، وأساتذة الجامعة على خلفية نظرية الذكاء الوجداني لـ Daniel Goleman (1995)، وكذا معدل تكرار هذه السلوكيات. وقد تم طرح أسئلة مفتوحة النهايات، وأسئلة اختيار من متعدد على كل من الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس بإحدى الجامعات الحكومية الأمريكية (ن=٢٨١ طالب، ٥٣ عضو هيئة تدريس)، كما تم تطبيق مقياسًا للذكاء الانفعالي. وقد رصدت الدراسة عددًا من السلوكيات غير المقبولة في المجتمع الجامعي، منها: التمر الأكاديمي، واستخدام لغة غير لائقة في الخطاب، وعدم احترام قواعد النقاش العلمي، والتأخر والغياب المتكرر، والغش وعدم النزاهة الأكاديمية، وتجاهل مساهمات الآخرين، وعدم التعاون، والسلوكيات العدوانية. كما توصلت أيضًا إلى أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من الذكاء الانفعالي يميلون إلى تجاوز تلك السلوكيات غير المقبولة، كما أنهم يديرون النزاعات بشكل أفضل، كذلك فإن أعضاء هيئة التدريس الذين يمتلكون مهارات في التعامل مع الانفعالات، وإدارتها يستخدمون استراتيجيات أكثر فعالية في التعامل مع المواقف المربكة مما يقلل من الصراعات.

وبالتالي، فإن سوء السلوك هو أي انتهاك للمعايير الاجتماعية أو الأكاديمية في المجتمع الجامعي، ويتمثل في عدد من الاستجابات غير المقبولة؛ كالتمتر، والسخرية،

والتأخر والتغيب عن المحاضرة، والأحاديث الجانبية أثناء الشرح، وسلوكيات الاتلاف والتعدي.

(ب) نظريات سوء السلوك

تشمل نظرية الردع **Deterrence theory** فكرة أن الفرد إذا شارك في سلوك غير مقبول فإنه يأخذ في اعتباره احتمالية وقوع العقاب، ومستوى شدته. على سبيل المثال، تزداد احتمالية غش الطالب في امتحان ما للحصول على درجة أفضل، إذا كان يحمل انطباعاً بأنه لن يُكتشف، وأن العواقب ستكون ضئيلة لو تم اكتشافه. وبالتالي وفقاً لنظرية الردع، تكون السلوكيات غير المقبولة بارزة عندما تكون العقوبة المتوقعة ضئيلة، والمكتسبات كبيرة (McKinne, 2008).

تركز نظرية الضبط الاجتماعي **Social control theory** على الشخص المسئول عن تحجيم سوء السلوك والذي قد يكون له جاذبية خاصة عند الطلاب. ففي البيئة الجامعية، قد يعطي عضو هيئة التدريس قيمة أكبر لمسؤولياته البحثية بالمقارنة بالتركيز على تحسين خطط الدروس والمحاضرات؛ حيث يتم ترقية أعضاء هيئة التدريس في مسيرتهم المهنية بناءً على خبراتهم البحثية، وليس على أساليبهم التعليمية. ووفقاً لنظرية الضبط الاجتماعي، يحدث الانقمار إلى السلوكيات المقبولة عند الطلاب، لأن أعضاء هيئة التدريس (المسؤولين عن الضبط الاجتماعي، وتقليل سوء السلوك) يركزون على مكاسبهم البحثية الخاصة، وليس على خلق بيئة تعلم تمنع السلوك غير الأخلاقي (Mellor, 2011).

تمثل نظرية الاختيار **Choice theory** مزيجاً من نظرية الردع ونظرية الضبط الاجتماعي. وهي تأخذ في الاعتبار دوافع تجنب الأفراد للسلوك غير المقبول، والعقاب المرتبط به (كما تضيف أيضاً المكافآت المحتملة له). مثال على ذلك، قد يشعر الطالب الذي يغلق المنبه ليحصل على دقائق إضافية للنوم أن النوم لفترة أطول والوصول متأخراً قليلاً إلى المحاضرة أكثر مكافأة من الحصول على نوم أقل والوصول في الوقت المحدد. لذلك، وفقاً لنظرية الاختيار العقلاني، تحدث السلوكيات غير المقبولة لأن السلوك غير المقبول يتم تقييمه أحياناً من الطالب على أنه أكثر فائدة (McKinne, 2008).

تشير نظرية التبادل الاجتماعي **Social exchange** إلى أن كلاً من أعضاء هيئة التدريس والطلاب يمكن أن يُظهروا بالتبادل سلوكيات غير مقبولة بسبب التفاعل الاجتماعي

بينهما. وتشمل عملية اتخاذ القرار للفرد مقارنة التكلفة إلى العائد، ويتخذ الفرد قراراته بناءً على إمكانية تعظيم العائد في موقف معين، ويُفترض أن يكون الفرد عقلانيًا في اختياراته. في السياق الأكاديمي، تقترح هذه النظرية أن التعلم، سواء داخل القاعة الدراسية أو خارجها، هو عملية تبادل تتم بين الطلاب مع بعضهم البعض من جهة، وبين أعضاء هيئة التدريس والطلاب من جهة أخرى. وعندما يفتقر التفاعل إلى الاستفادة المتبادلة، لا يمكن أن تظل العلاقة قوية. على سبيل المثال، عندما يكافئ أعضاء هيئة التدريس الأداء الجيد لطلابهم بدرجات مرتفعة، قد يحمل نفس أعضاء هيئة التدريس أيضًا افتراضًا بأن الطلاب سيقدمون تقييمًا جيدًا لهم مقابل تدريسهم الجيد. وإذا لم يتم التبادل بشكل يحقق استفادة كلي الطرفين، فقد يعيق ذلك العلاقة أو ينهيها؛ وإذا لم يكن من الممكن إنهاء العلاقة، فقد تنشأ سلوكيات عدائية أو غير لائقة (McKinne & Martin, 2010).

وقد يحدث سوء السلوك وعدم التنظيم عند إدراك الفرد لعدم وجود معايير عادلة وثابتة في المجتمع، وقد تخلق معايير المجتمع شعورًا بالضغط لدى الفرد لعدم التزام الجميع بالمعايير المحددة، لذلك قد تظهر سلوكيات الطلاب غير المقبولة كنوع من تعبير هؤلاء الطلاب عن عدم وصولهم لحقوقهم التعليمية المتوقعة. تشير **نظرية الفوضى الاجتماعية Social disorganization**، المرتكزة إلى حالة عدم التنظيم، إلى أن التغيرات السريعة في المجتمع قد تغير أنماط السلوك المعتادة في المجتمع. ويتم استبدال الانضباط بمظاهر لسوء السلوك، ومنها "في المجتمع الجامعي": اللامبالاة، والتأخير عن المحاضرات، والسخرية تجاه الأساتذة الذين لا يبدو أنهم يستطيعون التفاعل مع طلابهم، والغش للحصول على درجات أعلى (Barrett et al., 2008).

وربما تعد كل من **نظرية الاختيار**، و**نظرية الفوضى الاجتماعية** أكثر اتساقًا مع توجهات الدراسة الحالية، ذلك أن **نظرية الاختيار** تركز على مسؤولية الفرد عن اختياراته وفقًا لاحتياجاته ودوافعه، كما تهتم **نظرية الفوضى الاجتماعية** بالبعد الاجتماعي. حيث يركز البحث الحالي على تقدير الذات، ووجهة الضبط للذات يحدثان تغيرات ملحوظة في معتقدات ومدرجات الجيل الحالي، مما ينعكس على معتقدات الاستحقاق الأكاديمي وأفعاله، وينتج عن ذلك أيضًا مظاهر ملموسة لبعض السلوكيات الجامعية غير المقبولة، لاسيما مع

تعرض الطلاب لعدد من التغيرات المجتمعية المتلاحقة (الثورات السابقة، وجائحة كورونا، والتغيرات الاقتصادية العالمية).

(ج) تصنيفات سوء السلوك

قدم الباحثون عددًا من التصنيفات المرتبطة بسوء السلوك لطلاب الجامعة؛ وقد تم تصنيف سوء السلوك إلى قصدي، وغير قصدي، وسلوكيات مباشرة وغير مباشرة، وسلوكيات استباقية مخطط لها مقابل موقفية تفاعلية، وكذلك سلوكيات تتعلق بالأداءات الأكاديمية مقابل سلوكيات تتعلق بالعلاقات الشخصية (Segrist et al., 2018). كما تم تصنيف سوء السلوك في ضوء الشدة إلى مضايقات، وإرهاب، وتخويف، وأخيرًا تهديد. ومُيَّز سوء السلوك إلى إساءات خطيرة مقابل إساءات غير خطيرة (Summers et al., 2009). ويرتبط سوء السلوك الأكاديمي بشكل كبير بالسلوكيات المضادة للمجتمع؛ مثل الكذب، والسرقة، وعدم الالتزام بالقواعد. فالأفراد الذين يظهرون سلوكيات مضادة للمجتمع يظهرون غالبًا أيضًا سمات غير مقبولة تعزز احتمالية ارتكابهم لسوء السلوك لتحقيق أهدافهم الأكاديمية (Ternes et al., 2019).

وفي هذا الإطار، قدم Spadafora & Volk (2021) دراسة هدفت إلى تصميم اختبار يكشف عن سوء السلوك الصفي في مرحلتَي الطفولة والمراهقة، على عينة كندية امتدت أعمارها من ١٠ إلى ١٤ عام. تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من صدق بنية الاختبار، كما تم بحث ارتباط سوء السلوك الصفي بعوامل الشخصية الست، وبالسمات المضادة للمجتمع antisocial traits، والسلوك المضاد للمجتمع antisocial behavior، وكذا الهناء الذاتي. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن مكونين لسوء السلوك الصفي (مقصود وغير مقصود)، كما ارتبط سوء السلوك الصفي سلبًا بالهناء الذاتي، وارتبط إيجابيًا بالسمات المضادة للمجتمع، والسلوك المضاد للمجتمع.

(د) سوء السلوك وبعض المتغيرات الديموجرافية

أجرى Ballen (2015) دراسة هدفت إلى رصد مدركات الطلاب عن أنماط سوء السلوك، وتقييمهم لمدى شيوع هذه الأنماط السلوكية، وشدتها، وكذلك بحث علاقة العمر الزمني بسوء السلوك، على عينة أمريكية من طلاب الجامعة من المقيدين ببرنامج العمل

الاجتماعي (ن=١٧١، ١٥ ذكور، ١٥٦ إناث بمدى عمري يتراوح من ١٨ - ٤١). وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن شدة سوء السلوك تقع في المدى العمري المتوسط. وقد سجلوا أعلى التكرارات لأعلى خمس سلوكيات، وهي: الأكل في القاعة، والتواصل النصي على وسائل التواصل الاجتماعي أثناء المحاضرة، والوصول متأخرًا أو الخروج مبكرًا من المحاضرة، واستخدام الحاسب في أعمال أخرى غير موضوع المحاضرة، والسيطرة على المناقشة في المحاضرة.

كما هدفت الدراسة التي قدمها Riley (2016) إلى بحث مدركات سوء السلوك لدى الطلاب الجامعيين، والفروق في هذه المدركات بين الجنسين على عينة أمريكية من طلاب الجامعة (ن= ٥٥٥؛ ١٨٩ ذكور، ٣٦٦ إناث). وقد تم حصر مظاهر سوء السلوك وفق مدركات الطلاب في كل ما يعترض ويؤثر سلبًا على بيئة التعلم، متمثلة في: آداب الفصل الدراسي classroom etiquette (الأكل في المحاضرة، والنوم، والوصول متأخر، والغياب، واللامبالاة)، والتواصل (الهجوم اللفظي على الزملاء وعلى أعضاء هيئة التدريس، وإصدار تعليقات ذات إيحاءات غير لائقة، ومقاطعة الزملاء والأساتذة)، والأداء الأكاديمي (الإصرار على الحصول على محاضرات تعويضية عند غياب الطالب، ومد فترات التسليمات، وتغيير الدرجات)، والنزاهة الأكاديمية (الغش في الامتحانات والانتحال الأكاديمي، ونسخ نفس التكاليف الخاصة بالزملاء وتقديمها على أنها جهد الطالب الشخصي)، واستخدام التكنولوجيا (استخدام التكنولوجيا في غير مواضعها، وعدم وضع الهاتف صامت أثناء المحاضرة، والرد على الهاتف، والردشة النصية على وسائل التواصل الاجتماعي). كما أظهرت نتائج الدراسة أيضًا فروقًا بين الذكور والإناث في مدركات سوء السلوك فيما يتعلق بكل من آداب الفصل الدراسي، والغش في اتجاه الإناث حيث كانت مدركات الإناث لهذه المظاهر غير المقبولة أعلى من نظرائهم من الذكور.

في ضوء ما سبق، يمكن ملاحظة الحاجة إلى مزيد من الدراسات المستقبلية التي تبحث الفروق في سوء السلوك في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية؛ حيث أعطت الدراسات الإمبريقية وزنًا أكبر لرصد أشكال سوء السلوك بالمقارنة بالفروق في المتغيرات الديموغرافية.

المحور الثاني: علاقة المتغير الوسيط بالمتغيرات المستقلة (تقدير الذات الاجتماعية - وجهة الضبط) والمتغير التابع (سوء السلوك)

يمثل الوسط الاجتماعي متغيرًا مهمًا لدعم العادات السلوكية والسمات المرغوبة عند الشباب. وقد أشار Hong et al. (2017) إلى أهمية البيئة الصفية ومعايير الجماعة الاجتماعية في الاستحقاق الأكاديمي، وإلى ارتباط سلوك المعلمين (المحفز لأداء الطلاب) والعوامل الاجتماعية في البيئة الصفية بالاستحقاق الأكاديمي، فالمعلم الذي يحفز طلابه على التنافس يدعم الاستحقاق الاستغلالي لديهم. أيضًا في سياقات المنافسة، إذا أدرك الطلاب أن أصدقائهم المقربين حققوا درجات مرتفعة دون بذل أي مجهود، فإنهم يتوقعون ضرورة الحصول على نتائج مماثلة لزملائهم. كما أن شعور الطلاب بالقبول داخل مؤسساتهم التعليمية ووجود بيئة صفية آمنة يدعم الثقة بالنفس وتقدير الذات، ويخترزل السلوكيات غير المقبولة في المجتمع الجامعي.

هناك عدد من العوامل المؤثرة في الاستحقاق الأكاديمي؛ حيث أيدت نتائج عدد من الدراسات الامبريقية ارتباط الاستحقاق الأكاديمي بعدد من المتغيرات النفسية، منها: وجهة الضبط الخارجية، وتقدير الذات، وفعالية الذات low self-efficacy، والضغط الأكاديمي academic stress، والنرجسية narcissism (Bonaccio et al., 2016). على الجانب الآخر، هناك عدد من المترتبات السلوكية للاستحقاق الأكاديمي؛ مثل: سوء السلوك؛ حيث يتسم الطلاب ذوو الاستحقاق الأكاديمي ببعض الخصائص التي تتعارض مع بعض القيم الأخلاقية بل تتعدى ذلك إلى قبول وتبرير بعض السلوكيات الخطأ (McLellan, 2019).

أولاً: الاستحقاق الأكاديمي وتقدير الذات الاجتماعية

أجرى Chowning & Campbell (2009) دراسة بحثت مفهوم الاستحقاق الأكاديمي وقدمت مقياسًا له، وتم التحقق من صدق المقياس المرتبط بالمحك من خلال دراسة علاقة الاستحقاق الأكاديمي بتقدير الذات وعدد من سمات الشخصية، وقد تم ذلك على عينة (ن = ٨٨٦؛ ٣٣٥ ذكور، ٥٥١ إناث). توصلت نتائج الدراسة إلى أن الاستحقاق الأكاديمي مفهوم ثنائي البنية يتألف من: المسؤولية الخارجية، وتوقعات الاستحقاق، وقد ارتبط بعدد المسؤولية الخارجية في الاستحقاق الأكاديمي سلبًا بكل من: تقدير الذات (ر = -

٢٨،٠)، وكذلك سمات الشخصية (المقبولية، وبقطة الضمير، والانبساط، والتفتح)، وارتبط ايجابيا ببعد العصابية. في حين لم يرتبط بعد توقعات الاستحقاق بأي من تقدير الذات، أو سمات الشخصية.

قام (Baer & Cheryomukhin, 2011) بدراسة على عينة أمريكية من طلاب الجامعة (ن= ٣٨٠؛ ٥٠% ذكور، ٩٥ إناث)، وتم تطبيق مقياس الاستحقاق الأكاديمي (Greenberger et al. (2008)، ومقياس Rosenberg (1965) لتقدير الذات. توصلت الدراسة إلى ارتباط تقدير الذات المرتفع بالاستحقاق الأكاديمي وذلك عند الطلاب الذين يعانون من مشاعر الضيق وأنهم يلجأون إلى مطالبات الاستحقاق الأكاديمي من الأساتذة كميكانيزم لمواجهة مشاعر الضيق والحفاظ على تقدير الذات.

قدم Kopp et al. (2011) دراسة هدفت إلى بحث بنية الاستحقاق الأكاديمي وتصميم مقياساً له، والتحقق من خصائصه السيكمترية، وقد تم التحقق من صدق المقياس ببحث علاقة الاستحقاق الأكاديمي بكل من: تقدير الذات، ووجهة الضبط. تم تطبيق المقياس على عينة أمريكية من طلاب الجامعة (ن= ٢٠٩١؛ ٣٦% ذكور، ٦٤% إناث). توصلت نتائج الدراسة إلى أن الاستحقاق الأكاديمي بنية متعددة الأبعاد تتمثل في خمسة عوامل، هي: حق الطالب في المعرفة دون جهد، والمسئولية الخارجية للمعلم عن تعلم الطالب، والعزو الخارجي لمشكلات التعلم، والتحكم في الضوابط الصفية، واستحقاق الطالب للنواتج الأكاديمية المرغوبة. وفيما يتعلق بعلاقة الاستحقاق الأكاديمي بكل من تقدير الذات، ووجهة الضبط، ارتبط الاستحقاق الأكاديمي ارتباطاً دالاً موجباً (منخفض القيمة = ٠,١٤) بتقدير الذات، كما ارتبط ارتباطاً دالاً موجباً (متوسط القيمة = ٠,٤٣) بوجهة الضبط الخارجية، في حين لم يرتبط الاستحقاق الأكاديمي بوجهة الضبط الداخلية.

قدم Boswell (2012) دراسة هدفت إلى بحث الفروق في الاستحقاق الأكاديمي وفقاً للنوع، والفرقة الدراسية، وكذا علاقة الاستحقاق الأكاديمي بفعالية الذات على عينة أمريكية من طلاب الجامعة (ن= ٣١٣؛ ٣١,٩% ذكور، ٦٨,١% إناث؛ ١٨٩ الفرقة الأولى، ١٢٤ فرق عليا)، تم استخدام مقياس الاستحقاق الأكاديمي لـ Chowning and Campbell (2009). كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق في الاستحقاق الأكاديمي بين

الجنسين في اتجاه الذكور، وعدم وجود فروق بين طلاب الفرقة الأولى والفرق الأعلى، كما أظهرت الدراسة تنبؤ فعالية الذات بالاستحقاق الأكاديمي.

أجرى (Estes (2014) دراسة بحثت علاقة الاستحقاق الأكاديمي بفعالية الذات الأكاديمية، كما بحثت الفروق بين الجنسين في الاستحقاق الأكاديمي على عينة أمريكية من طلاب الجامعة قوامها (ن = ٢٥٥؛ ١٩% ذكور، ٨١% إناث)، وتم تطبيق مقياس الاستحقاق الأكاديمي (إعداد Kopp et al., 2011)، وآخر لفعالية الذات الأكاديمية. أسفرت نتائج الدراسة عن ارتباط فعالية الذات الأكاديمية سلبياً بالاستحقاق الأكاديمي (ر = -٠,٢٦)، كما تنبأت فعالية الذات الأكاديمية بالاستحقاق الأكاديمي، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق بين الجنسين في الاستحقاق الأكاديمي.

قدم (Keener (2020) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين النرجسية وتقدير الذات والامتنان والاستحقاق الأكاديمي على عينة أمريكية من طلاب الجامعة (ن = ٥٦٩)، وقد تم تصنيف العينة إلى قسمين؛ الأول من جيل الألفية الحالية (مواليد من ١٩٨٢ : ٢٠٠٢) (ن = ٤٥٤؛ ٣١% ذكور، ٦٩% إناث؛ الفرقة الأولى = ١٥%، الفرقة الثانية = ١٤,٣%، الفرقة الثالثة = ٣٠,٨%، الفرقة الرابعة = ٢١,٤%، خريجين = ١٧,٨%، لم يحددوا = ٠,٧%، متوسط الأعمار = ٢٢ عام، انحراف معياري = ٣,٤٩)، وجيل الألفية السابقة (مواليد قبل عام ١٩٨٢) (ن = ١١٥؛ ٤٣% ذكور، ٥٧% إناث؛ الفرقة الثالثة = ٢٢,٢%، الفرقة الرابعة = ٣٠,٤%، خريجين = ٤٦,٥%، لم يحددوا = ٠,٩%، متوسط الأعمار = ٤٣ عام، انحراف معياري = ٨,٩٩)، تم تطبيق مقياس الاستحقاق الأكاديمي إعداد (Kopp et al. (2011 بالإضافة إلى قائمة الشخصية النرجسية، ومقياس تقدير الذات لـ Rosenberg واستبيان الامتنان. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين الجنسين في الاستحقاق الأكاديمي في اتجاه الذكور، كما توصلت إلى ارتفاع مستوى كل من النرجسية والاستحقاق الأكاديمي عند جيل الألفية الحالية على نحو دال بالمقارنة بجيل الألفية السابقة، وكذلك أظهرت الدراسة أن النرجسية والامتنان كانت منبئاً بالاستحقاق الأكاديمي في جيل الألفية الحالية فقط، وارتبط تقدير الذات عكسياً بالاستحقاق الأكاديمي عند جيل الألفية الحالية والسابقة.

مما سبق يتضح ارتباط تقدير الذات بالاستحقاق الأكاديمي، كما أن الدراسات السابقة ذات الصلة لم تدرس تقدير الذات "الاجتماعية"، وإنما بحثت علاقة الاستحقاق الأكاديمي بالتقدير العام للذات.

ثانياً: الاستحقاق الأكاديمي ووجهة الضبط

تمثل وجهة الضبط متغيراً مهماً في تحديد توجهات ومعتقدات الفرد حول مسؤوليته الشخصية عن نتائج السلوك والأداء؛ وتزيد وجهة الضبط الخارجية من يقين الطلاب بأن هناك قوى خارجية مسئولة عن عملية تعلمهم وعن نجاحهم أو فشلهم وبالتالي ينخفض الشعور بالمسؤولية الشخصية عن الأداء، ومن ثم يتعطل تحقيق الأداء الأكاديمي المتوقع من الطلاب، ويتم استبدال الأداء وبذل الجهد بتوقع استحقاق الحصول على النتائج المنشودة لأن مسؤولية تعلم الطالب تقع على الآخرين المسؤولين عن العملية التعليمية.

قدم Curtis & Trice (2013) دراسة قاما فيها بمراجعة مقياس وجهة الضبط الأكاديمية لطلاب المرحلة الجامعية لـ Trice's (1985) على عينة أمريكية من طلاب الجامعة (ن=322؛ 76 ذكور، 246 إناث)، وقد تم تطبيق هذا المقياس بالإضافة إلى كل من: مقياس الاستحقاق الأكاديمي لـ Kopp et al. (2011)، ومقياس الإرجاء الأكاديمي، وكذلك المعدل التراكمي للطلاب لحساب الصدق المرتبط بالمحك. وقد أسفرت النتائج عن 4 عوامل لوجهة الضبط الأكاديمية (اليأس، والتشتت، وضعف توجهات الطلاب، وضعف التخطيط)، وتم استبعاد 7 مفردات من المقياس الأصلي (الذي بلغت مفرداته 28 مفردة). أظهرت النتائج أيضاً ارتباط العوامل الأربع لوجهة الضبط سلبياً بالمعدل التراكمي للطلاب، وارتباطهم إيجابياً بكل من: الاستحقاق الأكاديمي، والإرجاء الأكاديمي.

هدفت دراسة Sohr-Preston & Boswell (2015) إلى بحث الفروق بين الجنسين في الاستحقاق الأكاديمي، وكذا الاسهام النسبي لكل من: مفهوم الذات، ووجهة الضبط، وعدم الأمانة الأكاديمية في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي، على عينة أمريكية من طلاب الجامعة (ن=397؛ 188 ذكور، 209 إناث). تم استخدام مقياس الاستحقاق الأكاديمي من إعداد Chowning & Campbell (2009). وكشفت النتائج عن ارتباط الاستحقاق الأكاديمي سلبياً بكل من مفهوم الذات ووجهة الضبط الداخلية، ووجود فروق بين الجنسين في الاستحقاق الأكاديمي في اتجاه الذكور

أجرى (2019) Fromuth et al. دراسة على عينة أمريكية من طلاب الجامعة (ن=272؛ 96 ذكور، 176 إناث) هدفت إلى بحث علاقة الاستحقاق الأكاديمي بكل من: وجهة الضبط، والدوافع الأكاديمية، والسلوك الأكاديمي. باستخدام مقياس الاستحقاق الأكاديمي لـ (2008) Greenberger et al.، وقد أسفرت نتائجها عن ارتباط الاستحقاق الأكاديمي ايجابيا بوجهة الضبط الخارجية وسلبيًا بالدوافع الأكاديمية، والأداء الأكاديمي.

كما هدفت دراسة قدمها (2021) Ney & Fischweicher إلى تنبؤ كلا من وجهة الضبط وفعالية الذات بالاستحقاق النفسي على عينة أمريكية من الراشدين من مستويات تعليمية متباينة (ن=316؛ 154 ذكور، 161 إناث، 1 لم يحدد النوع). وقد أظهرت نتائج الدراسة تنبؤ فعالية الذات ووجهة الضبط بالاستحقاق النفسي.

وقدمت صفاء بيرق (2022) دراسة هدفت إلى دراسة العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي ووجهة الضبط والتعرف على الفروق في الاستحقاق الأكاديمي ووجهة الضبط بين الجنسين، وبين التخصصات الدراسية النظرية والعملية على عينة من الطلاب بجامعة الأزهر (ن=728؛ 360 ذكور، 368 إناث؛ 358 تخصصات نظرية، 370 تخصصات عملية)، وتم تطبيق أدوات من إعداد الباحثة لكل من الاستحقاق الأكاديمي (الشعور بالاستحقاق، سلوكيات الاستحقاق) ووجهة الضبط (داخلية، خارجية). وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين وجهة الضبط الخارجية والاستحقاق الأكاديمي وأنه يمكن التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من وجهة الضبط. كما وجدت الدراسة فروق في أبعاد الاستحقاق الأكاديمي والدرجة الكلية بين الذكور والإناث في اتجاه الإناث، ووجود فروق في الدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي بين التخصصات النظرية والعملية في اتجاه العملية. كذلك وجدت الدراسة فروق في وجهة الضبط الخارجية بين الذكور والإناث في اتجاه الإناث، ووجدت فروق أيضًا في وجهة الضبط الداخلية بين الذكور والإناث في اتجاه الذكور. ووجدت الدراسة فروق في وجهة الضبط الداخلية بين التخصصات النظرية والعملية في اتجاه التخصصات النظرية.

قدم (2022) Peng et al. دراسة هدفت إلى بحث تأثير الحماية الوالدية المفرطة على الاستحقاق الأكاديمي، ودراسة الدور الوسيط لوجهة الضبط الخارجية والاستحقاق النفسي، على عينة صينية من طلاب الجامعة بكلية التمريض (ن=1003؛ 82% إناث، 18% ذكور).

ذكور). وقد أظهرت النتائج توسط كل من الاستحقاق النفسي، ووجهة الضبط الخارجية تأثير الحماية الوالدية المفرطة على الاستحقاق الأكاديمي؛ أي أن الحماية الوالدية المفرطة تؤثر على الاستحقاق الأكاديمي تأثيرًا غير مباشر في وجود كل من الاستحقاق النفسي ووجهة الضبط الخارجية.

وأجرى Crone & Babb (2023) دراسة بحثت دور وجهة الضبط في توسط العلاقة بين عدد من المتغيرات النفسية والاستحقاق الأكاديمي. بلغ عدد الطلاب المشاركين الأمريكيين غير التقليديين (nontraditional students) (الذين تنطبق عليهم الشروط التالية: مستقلون ماديًا، والد منفرد المسؤولية single-parent، مقيد بالجامعة بنظام الانتساب، انتسب للجامعة في سن متأخر) "٣٣٢" (٨٠ ذكور، ٢٥٢ إناث)، وقد استجابوا لمقاييس الاستحقاق الأكاديمي، ووجهة الضبط، وكذلك الوضع الاجتماعي الاقتصادي، والاندماج في العمل، والدافعية الأكاديمية. أظهرت النتائج تنبؤ المتغيرات (الوضع الاجتماعي الاقتصادي المرتفع، والاندماج في العمل، والدافعية الأكاديمية) بمستويات منخفضة من وجهة الضبط الخارجية، وكذلك ارتباط وجهة الضبط الخارجية بالاستحقاق الأكاديمي.

مما سبق يتبين اتفاق الدراسات ذات الصلة على ارتباط الاستحقاق الأكاديمي إيجابيًا بوجهة الضبط الخارجية؛ في حين تباينت النتائج حول علاقة وجهة الضبط الداخلية بالاستحقاق الأكاديمي.

ثالثًا: الاستحقاق الأكاديمي وسوء السلوك

يمثل سوء السلوك متغيرًا ذا علاقة واضحة بسوء التوافق النفسي والصحة النفسية، وقد أشارت الأدبيات إلى ارتباط سوء السلوك بالاستحقاق الأكاديمي؛ فالطلاب الذين يشعرون بأنهم يستحقون النجاح قد يظهرون سلوكيات عدوانية تجاه معلمهم أو زملائهم (مثل: عدم احترامهم، أو التأخر عن الحصص، أو عدم الالتزام بالقواعد) عندما لا يحرزون النتائج المتوقعة لاعتقادهم بأنهم يستحقون معاملة خاصة (Foley, 2020). كما أشارت نتائج عدد من الدراسات إلى أن الشعور بالاستحقاق يشغل دورًا وسيطًا في علاقة السمات غير المقبولة بسوء السلوك، فالأفراد الذين يشعرون بأنهم يستحقون النجاح دون الحاجة إلى العمل الجاد قد يكونون أكثر عرضة لارتكاب تجاوزات سلوكية لتحقيق أهدافهم، كما أن

ضعف العلاقات الاجتماعية يزيد من عزلة الطلاب مما يعزز سلوكياتهم السلبية كوسيلة للتعويض عن انعدام الثقة بالنفس (Ternes et al., 2019). وفي هذا الإطار، أجرى Jiang et al. (2017) دراسة هدفت إلى استكشاف علاقة الاستحقاق الأكاديمي وسوء السلوك عند الطلاب بالاحترق النفسي لأعضاء هيئة التدريس وصحتهم النفسية. تضمنت العينة مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بالتعليم العالي (ن=٣٤)، تم اختيارهم بشكل عشوائي، من تخصصات مختلفة، كما شملت العينة عددًا من الطلاب (ن= ٨٥٧) الذين أظهروا سلوكيات الاستحقاق. أظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس الذين تعرضوا لسلوكيات الاستحقاق من الطلاب كانوا أكثر عرضة للاحتراق النفسي، والتوتر والضغط النفسي، كما أنهم أقرروا بأن هؤلاء الطلاب الاستحقاقيين يشيع بينهم مظاهر سوء السلوك.

قدم Stiles et al. (2017) دراسة لاستكشاف العلاقة بين الشعور بالاستحقاق الأكاديمي وسلوكيات الغش بين طلاب الجامعات، وبحث دور العوامل الثقافية في هذه العلاقة، من خلال المقارنة بين عدد من الطلاب الأمريكيين والصينيين (ن = ٨٠٠؛ ٤٠٠ لكل مجموعة من الطلاب) بمدى عمري يتراوح بين ١٨-٢٥ عام مع توزيع متوازن بين الجنسين (٥٠% ذكور و ٥٠% إناث). أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب مرتفعي الاستحقاق الأكاديمي أكثر عرضة للغش في الامتحانات والمشاريع الأكاديمية. وكانت العلاقة قوية بين الاستحقاق الأكاديمي وسلوكيات الغش، فقد أقر ٦٥% من الطلاب الذين يشعرون بالاستحقاق بممارستهم للغش، في حين أقر ٢٥% من الطلاب بممارستهم للغش ممن لا يخبرون مشاعر الاستحقاق بدرجة كبيرة. كذلك أظهرت النتائج أن الشعور بالاستحقاق الأكاديمي كان له تأثير أكبر على سلوكيات الغش بين الطلاب الأمريكيين مقارنة بالطلاب الصينيين؛ حيث أظهر ٣٠% فقط من الطلاب الصينيين شعورًا بالاستحقاق الأكاديمي مرتبطًا بالغش.

هدفت الدراسة التي قدمها فتحي الضبع (٢٠١٨) إلى خفض الاستحقاق الأكاديمي من خلال تعزيز التواضع على عينة سعودية من طلاب الجامعة من كلية التربية (ن=٢٢؛ ١١ تجريبية، ١١ ضابطة) وطبق مقياسين من إعداد الباحث؛ أحدهما للتواضع والآخر للاستحقاق الأكاديمي. وقد أيدت النتائج فعالية البرنامج التدريبي القائم على تعزيز التواضع

في خفض الاستحقاق الأكاديمي عند طلاب الجامعة، مما قد يشير إلى ارتباط الاستحقاق الأكاديمي سلباً ببعض السمات السلوكية الإيجابية.

أجرى Bertl et al. (2019) دراسة لبحث علاقة الاستحقاق الأكاديمي ببعض سمات الشخصية (الأمانة-التواضع) والأداء الأكاديمي على عينة إماراتية من طلاب الجامعة الملتحقين بتخصصي علم النفس وإدارة الأعمال (ن=١٧٠؛ ٧٦% بالفرقة الأولى، ٢٤% بالفرقة الثانية؛ ١٣% ذكور، ٦٩% إناث) تم استخدام مقياس Chowning and Campbell (2009) للاستحقاق الأكاديمي. وكان من نتائج هذه الدراسة ارتباط الاستحقاق الأكاديمي سلباً بالصدق والتواضع، فضلاً عن تنبؤ الاستحقاق الأكاديمي بمستويات منخفضة من الأداء الأكاديمي.

بحثت دراسة أسماء عبد العزيز (٢٠٢١) تنبؤ عدم الأمانة الأكاديمية وخداع الآخرين بالاستحقاق الأكاديمي، ومعرفة الفروق بين الجنسين في متغيرات الدراسة على عينة مصرية من طلاب الجامعة (ن=٤٤٢)، وقد استخدمت مجموعة من المقاييس؛ منها: مقياس الاستحقاق الأكاديمي إعداد Chowning & Campbell (2009) وترجمة الباحثة، ومقياس عدم الأمانة الأكاديمية، ومقياس خداع الآخرين. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين الاستحقاق الأكاديمي وكل من: عدم الأمانة الأكاديمية وخداع الآخرين، كما أن هناك فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من: الاستحقاق الأكاديمي وعدم الأمانة الأكاديمية في اتجاه الذكور، كذلك تنبأ كل من عدم الأمانة الأكاديمية وخداع الآخرين بالاستحقاق الأكاديمي.

أجرى محمد عبداللطيف (٢٠٢٢) دراسة لبحث العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والاستحقاق الأكاديمي والأداء الأكاديمي على عينة من المراهقين من خمسة دول، هي: مصر، والسعودية، واليمن، والأردن، والعراق (ن=٤٨٨؛ ٢١٠ ذكور، ٢٧٨ إناث). وقد كشفت الدراسة عن وجود علاقة سالبة بين الاستحقاق الأكاديمي والذكاء الأخلاقي، وكذلك توسط الاستحقاق الأكاديمي علاقة الذكاء الأخلاقي بالأداء الأكاديمي

قدم Curtis et al. (2022) دراسة هدفت إلى بحث الدور الوسيط للاستحقاق الأكاديمي (توقعات الاستحقاق، والمسؤولية الخارجية) لعلاقات "الثالوث المظلم" (المكافيلية، والنرجسية، والاعتلال النفسي) بالسلوكيات الأكاديمية غير المقبولة (الغش والانتحال

الأكاديمي). على عينة استرالية من طلاب الجامعة (ن=٣٨٧؛ ٧٣ ذكور، ٣١٠ إناث، ٤ لم يحددوا النوع). أشارت النتائج إلى أن الأفراد الذين يمتلكون مستويات أعلى من الاستحقاق الأكاديمي يكونون أكثر عرضة للانخراط في سلوكيات غير مقبولة في السياقات الأكاديمية، كما ارتبطت صفات الثالوث المظلم إيجابياً بالسلوكيات الأكاديمية غير المقبولة. وتوسط الاستحقاق الأكاديمي علاقة صفات الثالوث المظلم بالسلوكيات الأكاديمية غير المقبولة. أجرى كل من Knepp & Knepp (2022) دراسة هدفت إلى بحث علاقة الاستحقاق الأكاديمي بكل من الاندماج وسوء السلوك على عينة من طلاب الجامعة (ن=١٩٧، ٧٦,٤% إناث، ٢٣,٦% ذكور)، تم تطبيق مقياس لكل من: الاستحقاق الأكاديمي، والاندماج، والضبط الاجتماعي، وتنظيم الانفعال، والاتجاه نحو الانتحال، وسوء السلوك. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ارتباط المستويات المرتفعة من الاستحقاق الأكاديمي إيجابياً بالمستويات الدنيا من الاندماج سواء داخل أو خارج الفصل الدراسي، وارتباطه كذلك بالافتقار إلى السلوكيات الجامعية المناسبة، ويتقبل عدم الأمانة الأكاديمية، والانتحال. وبذلك يتضح ارتباط الاستحقاق الأكاديمي إيجابياً بسوء السلوك لدى طلاب الجامعة من الجنسين وعبر ثقافياً.

المحور الثالث: علاقة المتغيرات المستقلة (تقدير الذات الاجتماعية، ووجهة الضبط)

بالمغير التابع (سوء السلوك)

أولاً: تقدير الذات الاجتماعية وسوء السلوك

يساعد تقدير الذات المرتفع الأفراد على التكيف والنجاح في عدد من مجالات الحياة المتنوعة، بما في ذلك إقامة علاقات اجتماعية أفضل، والأداء الأمثل في المدرسة، والعمل، والتمتع بصحة عقلية وجسدية جيدة، والامتناع عن مظاهر سوء السلوك. علاوة على ذلك، فإن هذه المميزات تمتد عبر مراحل نمائية مختلفة، وثقافات مختلفة، وباختلاف النوع (ذكور، وإناث) أيضاً. ويقود تقدير الذات المرتفع إلى شبكة اجتماعية أقوى، ودعم عاطفي أكثر فاعلية، ويعزز المثابرة بعد الرفض أو الفشل، ومن ثم الحصول على نتائج أفضل في المدرسة والعمل والعلاقات الاجتماعية (Orth & Robins, 2022). ويرى طلاب المرحلة الجامعية أن الضغوط المرتبطة بمسؤولية الفرد عن تحصيله الأكاديمي

وإحرازه للدرجات من أبرز دوافع سوء السلوك، كما أن الافتقار إلى الثقة بالنفس ربما يعد عاملاً رئيسياً يدفع الطلاب إلى اتخاذ قرارات غير أخلاقية (Powers, 2020). وقد أجرى مجذوب قمر (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة تقدير الذات (في السياق: الاجتماعي، والعائلي، والأكاديمي) بالسلوك العدواني (على الآخرين، وعلى الذات، وعلى الأشياء)، والفروق بين الجنسين في تقدير الذات، على عينة سودانية من طلاب الجامعة (ن=٢٧٧؛ ١٣٨ ذكور، ١٣٩ إناث). وقد توصلت الدراسة إلى وجود ارتباطات موجبة دالة وإن كانت منخفضة القيمة بين تقدير الذات الاجتماعي، والأكاديمي، والسلوك العدواني، كما تتبأ تقدير الذات بالسلوك العدواني، وتوصلت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقدير الذات بين الذكور والإناث.

كما هدفت الدراسة التي قدمها Spadafora et al. (2022) إلى الكشف عن علاقة سوء السلوك الصفي بالمكانة الاجتماعية للطلاب على عينة كندية من طلاب المرحلتين الابتدائية والإعدادية (ن=٤٨٨؛ ٢١٠ ذكور، ٢٥٨ إناث، ٢٠ لم يحددوا). أظهرت النتائج علاقة منحنية سالبة؛ بمعنى: الطلاب الذين أظهروا مستويات متوسطة من سوء السلوك الصفي كانت علاقاتهم أكثر ايجابية مع الأصدقاء، ولهم مكانة قيادية في الجماعة الاجتماعية بالفصل، في حين أن الطلاب الذين أظهروا مستويات مرتفعة أو منخفضة من سوء السلوك الصفي كانوا أقل مكانة اجتماعية بين أقرانهم.

مما قد يشير إلى احتمالية تأثير تقدير الذات الاجتماعية في السلوك الجامعي لاسيما مع توسط الاستحقاق الأكاديمي لهذه العلاقة.

ثانياً: وجهة الضبط وسوء السلوك

قدمت كل من سميرة العتيبي، ومريم اللحاني (٢٠١١) دراسة للتعرف على طبيعة العلاقة بين وجهة الضبط وأبعاد السلوك العدواني (البدني، واللفظي، والغضب، والعداوة)، وكذا التحصيل الدراسي. على عينة سعودية من طالبات الجامعة (ن=٣٤٤؛ ١٤١ علمي، ٢٠٣ أدبي)، وكشفت الدراسة عن وجود فروق دالة بين ذوي الضبط الداخلي وذوي الضبط الخارجي في السلوك العدواني في اتجاه الضبط الداخلي، وعدم وجود فروق بين ذوي الضبط الداخلي وذوي الضبط الخارجي في التحصيل الدراسي، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين ذوي الضبط الداخلي وذوي الضبط الخارجي تبعاً للتخصصات العلمية والأدبية.

كما أجرى كل من إيناس خريبه، وميمي إسماعيل (٢٠١٨) بحثاً هدف إلى الكشف عن تأثير الأفكار اللاعقلانية ووجهة الضبط على التمر، وذلك على عينة سعودية من طالبات المرحلة الثانوية (ن=٢٤٧)، وتوصلت نتائج البحث إلى تأثير وجهة الضبط الخارجي إيجابياً على التمر الجسدي، واللفظي، والاجتماعي

وقدم Cahyadi et al. (2021) دراسة هدفت إلى بحث علاقة كل من: سوء السلوك، وسوء السلوك في بيئة العمل بالاندماج في التعلم، وتوسط وجهة الضبط الداخلية هذه العلاقات على عينة باكستانية من الموظفين المنتظمين في الدراسة الجامعية (ن=٤٣٢؛ ١٨٦ ذكور، ٢٤٦ إناث) بثلاثة جامعات خاصة. أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن كل من سوء السلوك، وسوء السلوك في بيئة العمل يتنبآن بضعف الاندماج في التعلم. وكذلك توسط وجهة الضبط الداخلية تأثير سوء السلوك في بيئة العمل سلبياً على الاندماج في التعلم؛ أي أن التأثير السلبي لسوء السلوك على الاندماج في التعلم يكون أكثر قوة عند الطلاب الموظفين ذوي وجهة الضبط الداخلية

وقدّمت هناء زكي، ورائيا سالم (٢٠٢٢) نموذجاً سببياً بحث تأثير السلوك المخطط (الاتجاه، والمعايير الذاتية، والضبط السلوكي المدرك، والالتزام الأخلاقي، والنية السلوكية) على سوء السلوك الأكاديمي (والذي يبحث تحديداً النزاهة الأكاديمية وما تتضمنه من سلوكيات الغش والانتحال وغيرها...) على عينة مصرية من طلاب كلية التربية ببها (ن=٣٨٠؛ ٤٧ ذكور، ٣٣٣ إناث). وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير دال وموجب لكل من النية، والضبط السلوكي المدرك على السلوك الأكاديمي

تعليق عام على إطار نظري ودراسات ذات صلة

- أشارت الأدبيات إلى ارتفاع مستوى الاستحقاق الأكاديمي وانتشاره بين جيل الألفية الحالية (Anderson et al., 2013)، وذلك على خلاف نتائج بعض الدراسات، ومنها: دراسة (Lemke et al. 2017). وفي ضوء طرح برامج خاصة بالتعليم الجامعي، يمكن اعتبار المنحى الاستهلاكي الذي أيد ارتباط الاستحقاق الأكاديمي بالانفاق المادي، وذلك لاحتمالية تبني الطلاب دور العملاء وما يصاحب ذلك من توقعات الحصول على خدمات مقابل دفع المصروفات، مثل: النجاح، والحصول على تقديرات مرتفعة دون بذل جهد

- مكافئ، وقد أظهرت النتائج اختلاف الاستحقاق الأكاديمي باختلاف نوع التعليم (حكومي - خاص) (Carollo 2020; Aksoy & Sural, 2022).
- تم بحث تقدير الذات الاجتماعية في دراسات محدودة للغاية، وذلك على الرغم من إقرار الأدبيات بأهمية التفاعل الاجتماعي في تشكيل تقدير الذات، وبالتالي لم تجد الباحثان -في حدود ما اطلعا عليه- دراسات بحثت شيوخ تقدير الذات الاجتماعية، ومعدلات تقدير الذات الاجتماعية بين الشباب لاسيما في التعليم الخاص (دون المتوسط- متوسط - أعلى من المتوسط). على الجانب الآخر، توصلت دراسات عديدة إلى ارتفاع مستوى وجهة الضبط الداخلية بدرجة أكبر من وجهة الضبط الخارجية (Akça & Yaman, 2010; Dinçyurek et al., 2009).
- رصدت دراسات عديدة مظاهر لسلوكيات غير مقبولة في الوسط الجامعي، سواء من وجهة نظر الطلاب، أو من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؛ والذين أقروا بأن الطلاب يظهرون أنماطاً متعددة من التجاوز والفظاظة وسوء السلوك الصفي (Bjorklund & Rehling, 2009; Hudgins et al. (2022).
- بحثت عدد من دراسات الاستحقاق الأكاديمي الفروق في بعض المتغيرات الديموغرافية، وقد تباينت نتائج الفروق بين الجنسين ما بين عدم وجود فروق بين الذكور والإناث (Pilotti et al., 2022)، إلى وجود فروق في اتجاه الذكور في معظم الدراسات (Ciani et al., 2008)، أو فروق في اتجاه الإناث في بعض أبعاد الاستحقاق الأكاديمي (مروة هلال، ٢٠٢٢). كذلك أيدت بعض الدراسات وجود فروق في الاستحقاق الأكاديمي تبعاً للفرقة الدراسية، والتخصص (فتحي الضبع، ٢٠٢٠)؛ (Aksoy & Sural, 2022).
- وبحثت عدد من دراسات تقدير الذات الاجتماعية الفروق في بعض المتغيرات الديموغرافية، وقد تباينت نتائج هذه الدراسات العربية منها (مثل: سليمان أبو دميك، ٢٠١٨؛ منال الصمادي، وليلى السعود، ٢٠١٨)؛ والأجنبية (Gupta, 2015).
- كما اختلفت نتائج الدراسات ذات الصلة في تحديد اتجاه الفروق بين الجنسين، وإن ذهب كثير منها إلى وجود فروق بين الجنسين في اتجاه الإناث في وجهة الضبط الخارجية (García et al., 2017)، وفي اتجاه الذكور في وجهة الضبط الداخلية (مثل: صالح الزهراني، سعيد آل شويل، ٢٠٢٢). أيضاً اختلفت نتائج الدراسات حول تحديد وجود/عدم

وجود فروق بين التخصصات في وجهة الضبط (مثل: عبد الوهاب أنديجاني، ٢٠١٦، وعفاف المحمدي، ٢٠١٧)، ولم يتم تناول وجهة الضبط الداخلية والخارجية عبر الفرق الدراسية- في حدود اطلاع الباحثين.

- بالنسبة لسوء السلوك، هناك حاجة إلى مزيد من الدراسات المستقبلية لبحث الفروق في سوء السلوك في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية (Ballen, 2015; Riley, 2016)؛ حيث أعطت الدراسات الإمبريقية وزناً أكبر لرصد أشكال سوء السلوك بالمقارنة بالفروق في المتغيرات الديموجرافية.

- تناولت الدراسات السابقة عدد من المتغيرات التي أثرت في الاستحقاق الأكاديمي، مثل: تقدير الذات، ووجهة الضبط. على الجانب الآخر يعد سوء السلوك أحد المتغيرات النفسية المترتبة على الاستحقاق الأكاديمي. وقد أيدت نتائج الدراسات ارتباط الاستحقاق الأكاديمي بكل من: تقدير الذات الاجتماعية (Chowning & Campbell, 2009; Baer & Cheryomukhin, 2011; Kopp et al., 2011; Keener, 2020) ووجهة الضبط الداخلية والخارجية (صفاء بيرق، ٢٠٢٢)؛ (Fromuth et al. 2019; Ney & Fischweicher, 2021; Peng et al., 2022; Crone & Babb, 2023) وسوء السلوك (فتحي الضبع، ٢٠١٨؛ أسماء عبد العزيز، ٢٠٢١؛ محمد عبداللطيف، ٢٠٢٢)؛ (Bertl et al., 2019; Jiang et al., 2017; Stiles et al., 2017; Curtis et al., 2022; Knepp & Knepp, 2022).

- من زاوية أخرى، بحثت الدراسات السابقة علاقة سوء السلوك بكل من: تقدير الذات الاجتماعية (مجذوب قمر، ٢٠١٥)؛ (Spadafora et al., 2022)، ووجهة الضبط الخارجية والداخلية (سميرة العتيبي، ومريم اللحاني، ٢٠١١؛ إيناس خريبه، وميمي إسماعيل، ٢٠١٨؛ هناء زكي، ورائيا سالم، ٢٠٢٢)؛ (Cahyadi et al., 2021) دون توسط متغيرات نفسية مؤثرة كالاستحقاق الأكاديمي لهذه العلاقات.

- ولأن العلاقات بين الاستحقاق الأكاديمي، وهذه المتغيرات النفسية كتقدير الذات، ووجهة الضبط، وسوء السلوك قد تم تناولها بشكل منفصل، لذلك ربما تكون هناك حاجة ما لدراسة هذه المتغيرات النفسية (في تشابكها وتعقدها) معاً بشكل متكامل من خلال نموذج يجمع هذه المتغيرات معاً مثلما الحال في الحياة الواقعية. فالفرد يتعرض لعدد من المتغيرات النفسية

تعمل وتتفاعل معاً، هذا التفاعل المتآني للمتغيرات النفسية (والتي تتيح النمذجة السببية دراسته) قد ينتج عنه نمط مختلف من العلاقات بالمقارنة بدراسة المتغيرات بشكل مجتزئ منفصل مختلف عن طبيعته في تشابك وتعدد الحياة اليومية.

فروض البحث

يهدف البحث الحالي إلى اختبار مدى صحة الفروض الرئيسية التالية:

١. توجد فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الفرضية ومتوسطات درجات طلاب البرامج الخاصة بالجامعة في كل من: الاستحقاق الأكاديمي (ببعديه توقعات الاستحقاق، وأفعال الاستحقاق، والدرجة الكلية)، وتقدير الذات الاجتماعية، ووجهة الضبط الخارجية، ووجهة الضبط الداخلية، وسوء السلوك.
٢. تختلف متوسطات درجات طلاب البرامج الخاصة بالجامعة في كل من: (أبعاد الاستحقاق الأكاديمي "معتقدات الاستحقاق، وأفعال الاستحقاق"، والدرجة الكلية، وتقدير الذات الاجتماعية، ووجهة الضبط الخارجية، والداخلية، وسوء السلوك) تبعاً لاختلاف النوع (ذكور-إناث)، والكلية (تربوية-تطبيقية)، والفرقة الدراسية (الأولى-الرابعة).
٣. توجد مطابقة لنموذج تحليل المسار المقترح للعلاقات بين تقدير الذات الاجتماعية، ووجهة الضبط الخارجية، ووجهة الضبط الداخلية (متغيرات مستقلة)، والاستحقاق الأكاديمي "توقعات الاستحقاق، وأفعال الاستحقاق" (متغير وسيط)، وسوء السلوك (متغير تابع) مع بيانات العينة من طلاب البرامج الخاصة بالجامعة.

الطريقة والإجراءات

المنهج المستخدم:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن؛ حيث تم الكشف عن العلاقات والتأثيرات بين متغيرات الدراسة (الاستحقاق الأكاديمي، وتقدير الذات الاجتماعية، ووجهة الضبط، وسوء السلوك)، وكذلك الكشف مستوى هذه المتغيرات، والكشف عن الفروق في هذه المتغيرات في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية (النوع، والكلية، والفرقة الدراسية).

العينة

(أ) عينة التحقق من الخصائص السيكمترية للأدوات

تألفت عينة التحقق من الخصائص السيكمترية للأدوات من طلاب البرامج الخاصة بالجامعة بالفرقتين الأولى، والرابعة بالفصل الدراسي الأول بكليتي التربية جامعة عين شمس، والهندسة جامعة القاهرة، للعام الجامعي ٢٠٢١-٢٠٢٢، وقد بلغ عددهم (١١٣) طالبًا وطالبة، من تخصصات: (البيولوجي، والألماني) بكلية التربية، وتخصصات (ميكاترونكس، وهندسة طبية) بكلية الهندسة بمتوسط عمرى (م=٢١,٠٣)، وانحراف معيارى (ع=١,١٩). وكان الهدف من هذه العينة هو اختبار الخصائص السيكمترية لأدوات البحث، ويوضح جدول (١) توزيع أعداد عينة الأدوات على النوع، والكلية، والتخصص، والفرقة الدراسية.

جدول (١): توزيع أعداد عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات

المجموع	كلية الهندسة جامعة القاهرة		كلية التربية جامعة عين شمس		الكلية والتخصص الفرقة والنوع	
	هندسة طبية	ميكاترونيكس	ألماني	بيولوجي		
١١	-	-	-	١١	ذكور	الفرقة الأولى
٤٠	-	-	-	٤٠	إناث	
٢٢	١١	٩	٢	-	ذكور	الفرقة الرابعة
٤٠	١٢	٨	٢٠	-	إناث	
١١٣	٢٣	١٧	٢٢	٥١	المجموع	
	٤٠		٧٣			

(ب) العينة الأساسية

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢٤٤) طالبًا وطالبة من الطلاب المقيدين بالفرقتين الأولى والرابعة بالفصل الدراسي الثاني بكلية التربية جامعة عين شمس للعام الجامعي ٢٠٢١-٢٠٢٢ من تخصصات (لغة إنجليزية، وفيزياء، ورياضيات)، وكلية الهندسة جامعة القاهرة من تخصصات (كهرباء، وهندسة طبية) بمتوسط عمرى (م = ٢٠,٦٧)، وانحراف معيارى (ع = ١,٥٧)، وكان الهدف الأساسي من هذه العينة هو اختبار فروض البحث، ويعرض جدول (٢) لتوزيع أفراد هذه العينة على النوع، والكلية، والتخصص، والفرقة الدراسية:

جدول (٢): توزيع أعداد العينة الأساسية

المجموع	كلية الهندسة جامعة القاهرة		كلية التربية جامعة عين شمس			الكلية والتخصص الفرقة والنوع	
	هندسة طبية	كهرباء	رياضيات	فيزياء	لغة إنجليزية		
٥٤	٤	١٧	٢١	-	١٢	ذكور	الفرقة الأولى
١٠٦	١٦	٨	١٧	-	٦٥	إناث	
٤٠	٩	١٢	-	١٩	-	ذكور	الفرقة الرابعة
٤٤	-	١٧	-	٢٧	-	إناث	
٢٤٤	٢٩	٥٤	٣٨	٤٦	٧٧	المجموع	
	٨٣		١٦١				

الأدوات

اعتمد البحث الحالي على عدة مقاييس، وهي:
مقياس الاستحقاق الأكاديمي (إعداد الباحثين)

مقياس تقدير الذات الاجتماعية (إعداد الباحثين)

مقياس وجهة الضبط الداخلية والخارجية (إعداد الباحثين)

مقياس سوء السلوك (إعداد الباحثين)

ويمكن عرض أدوات البحث، وخصائصها السيكومترية تفصيليًا فيما يلي :

مقياس الاستحقاق الأكاديمي

الهدف من المقياس: تقدير الفروق الفردية في معتقدات الطلاب غير المبررة عن جدارتهم وأحقيتهم الحصول علي معاملة مميزة خاصة، أو خدمات، ونواتج أكاديمية مرغوبة مثل (التقديرات المرتفعة) مقابل أدنى جهد يمكن تقديمه، مع إمتلاكهم مفهوم ذات متضخم، وشعور باستحقاق مميزات ومكافآت بدرجة أكبر من الآخرين. وكذلك رصد سلوكيات وأفعال الاستحقاق التي تترتب على معتقدات الاستحقاق.

وصف المقياس : تألف المقياس في صورته النهائية من (٢٥) مفردة موزعة علي بعدين، هما: معتقدات الاستحقاق (١٣) مفردة، وتمثل البعد المعرفي للاستحقاق، وأفعال الاستحقاق (١٢) مفردة، وتمثل البعد السلوكي للاستحقاق. ولا يوجد بالمقياس أي عبارات عكسية، يتضمن البعد الأول خمسة مستويات للإستجابة، هي : "موافق تمامًا" = ٥ درجات، "موافق" = ٤ درجات، "موافق بدرجة متوسطة" = ٣ درجات، "معارض" = درجتان، "معارض تمامًا" = درجة واحدة. ويتضمن البعد الثاني خمسة مستويات للإستجابة، هي : "دائمًا" = ٥ درجات، "كثيرًا" = ٤ درجات، "أحيانًا" = ٣ درجات، "قليلاً" = درجتان، "نادراً" = درجة واحدة. وبذلك تتراوح درجات البعد الأول من ١٣-٦٥، وتتراوح درجات البعد الثاني من ١٢-٦٠، كما تتراوح الدرجة الكلية للمقياس من ٢٥-١٢٥. وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع معتقدات وسلوكيات الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب البرامج الخاصة في المرحلة الجامعية.

خطوات إعداد المقياس:

قامت الباحثتان ببناء مقياس الاستحقاق الأكاديمي لطلبة البرامج الخاصة بالجامعة، وذلك نظرًا لمحدودية المقاييس في البيئة العربية التي اهتمت بقياس الاستحقاق الأكاديمي وفق البنية والأبعاد التي تبنتها الدراسة الحالية (معتقدات الاستحقاق، وأفعال الاستحقاق) عدا مقياس فتحي الصبع (٢٠١٨)، والذي تم إعداده لعينة تختلف عن عينة الدراسة الحالية؛

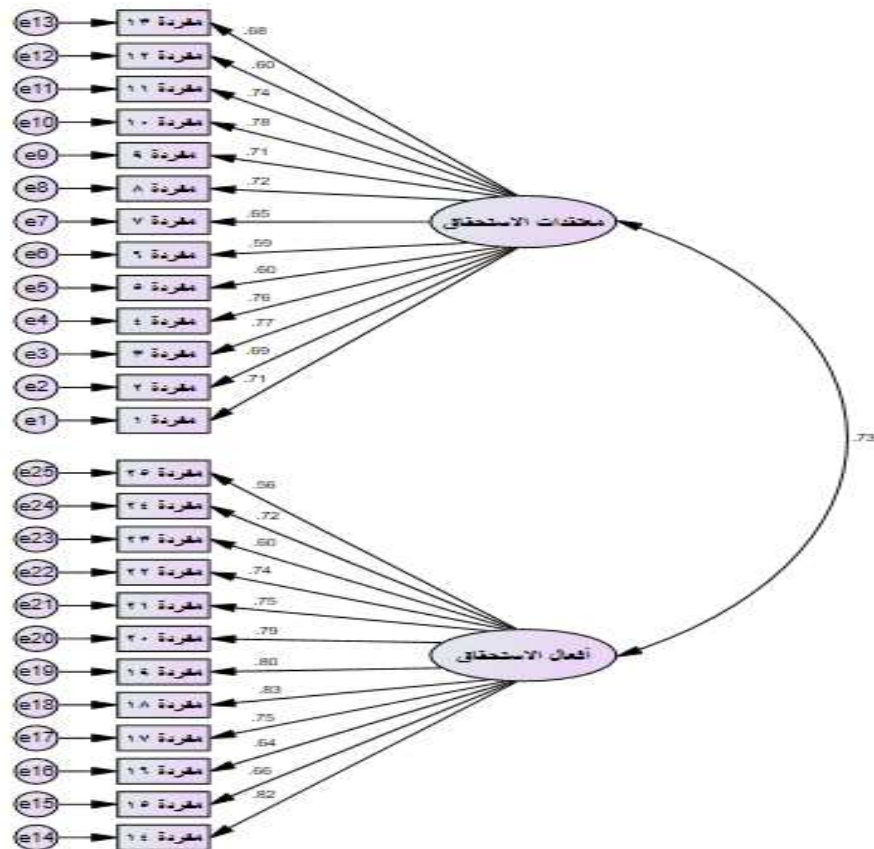
وهي عينة سعودية من طلاب البرامج العادية، وقد تطلب ذلك عدة خطوات للوصول إلى الصورة النهائية للمقياس، وهي:

١. الإطلاع على الاطر النظرية ذات الصلة بالاستحقاق الأكاديمي
٢. الإطلاع على بعض المقاييس السابقة ذات الصلة بالاستحقاق الأكاديمي، منها:
مقياس الاستحقاق الأكاديمي اعداد (2002) Achacoso، ويتضمن عاملين، هما: معتقدات الاستحقاق (١٢ مفردة)، وأفعال الاستحقاق (٩ مفردات). ومقياس الاستحقاق الأكاديمي، الذي أعده (2008) Greenberger et al.، وقد هدف إلى قياس عامل واحد تضمن اتجاهات ومعتقدات الاستحقاق لطلاب الجامعة، وتكون من (١٥) مفردة. ومقياس الاستحقاق الأكاديمي؛ اعداد (2009) Chowning and Campbell، والذي يقيس بعدي؛ المسؤولية الخارجية (١٠ مفردات)، وتوقعات الاستحقاق (٥ مفردات). و مقياس الاستحقاق الاكاديمي؛ من اعداد (2011) Kopp et al.، ويتألف من (٢٦) مفردة تقيس (٥) عوامل تكمن وراء الاستحقاق الأكاديمي، هي: حق المعرفة دون جهد (٤ مفردات)، والمسؤولية الخارجية للمعلم (٦ مفردات)، والعزو الخارجي لمشكلات التعلم (٦ مفردات)، والتحكم في الضوابط الصفية (٧ مفردات)، واستحقاق النواتج الأكاديمية المرغوبة (٣ مفردات). ومقياس الاستحقاق الأكاديمي؛ اعداد (2014) Wasieleski et al.، ويقيس بعدين هما: النرجسية الاكاديمية (١٣ مفردة)، والنتاج الاكاديمي (١٣ مفردة). ومقياس الاستحقاق الأكاديمي؛ من إعداد فتحي الضبع (٢٠١٨)، ويتألف من بعدين، هما: معتقدات الاستحقاق الأكاديمي (١٩ مفردة)، وسلوكيات الاستحقاق (١٥ مفردة). ومقياس الاستحقاق الأكاديمي؛ اعداد (2020) Jackson et al.، ويتضمن (٣٠) مفردة تقيس سبعة مكونات هي: الاستحقاق الأكاديمي العام (٦ مفردات)، والمكافأة علي الجهد (٤ مفردات)، والتيسيرات (٤ مفردات)، وتجنب تحمل المسؤولية (٤ مفردات)، وتوجه العمل (٤ مفردات)، وتوقعات خدمة العمل (٤ مفردات)، والمساومة على الدرجات (٤ مفردات). ومقياس Singleton-Jackson et al. (2010)

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: صدق المقياس

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي confirmatory factor analysis، من خلال نمذجة المعادلة البنائية باستخدام برنامج Amos22 وذلك لاختبار صدق البناء الكامن للمقياس على عينة الأدوات (ن=١١٣)؛ حيث تم افتراض أن جميع مفردات المقياس تنتظم حول عاملين كامنين، هما: معتقدات الاستحقاق، وأفعال الاستحقاق، كما بالشكل التالي:



شكل (٢) نموذج العاملين الكامنين لبنية الاستحقاق الأكاديمي

وقد حظي نموذج العاملين الكامنين على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، ويعرض جدول (٣) لمؤشرات حسن المطابقة لهذا النموذج، كما يعرض جدول (٤) معاملات الصدق لمفردات المقياس موزعة على العاملين.

جدول (٣): مؤشرات حسن المطابقة (*) لنموذج العاملين الكامنين لبنية الاستحقاق الأكاديمي

المؤشر	القيمة	المؤشر	القيمة
χ^2 كا ^٢	٢٨٢,٦٧	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٩١
مستوى الدلالة	(٠.٠٦)	مؤشر المطابقة التزايدى IFI	٠.٩٩
درجات الحرية DF	٢٤٨	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٩٩
نسبة χ^2/DF كا ^٢	١,١٤	جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA	٠.٠٣
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩٠		

يتضح من جدول (٣) حسن مطابقة النموذج ثنائي العوامل الكامنة مع بيانات عينة الأدوات، وكانت قيمة كا^٢ للنموذج = ٢٨٢,٦٧ بـدرجات حرية = ٢٤٨، وهى غير دالة إحصائياً، وكانت النسبة بين قيمة كا^٢ إلى درجات الحرية = ١,١٤ > ٥، ومؤشرات حسن المطابقة وقعت جميعها فى المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على وجود مطابقة جيدة للنموذج ثنائي العوامل للاستحقاق الأكاديمي، والجدول التالي يوضح معاملات الصدق (التشبعات)، والأوزان الإنحدارية غير المعيارية، وأخطاء القياس، والنسبة الحرجة، ودلالاتها:

جدول (٤): معاملات الصدق لمفردات مقياس الاستحقاق الأكاديمي، والأوزان

الانحدارية غير المعيارية، وأخطاء القياس لتقدير معاملات الصدق، والنسبة الحرجة،

ودلالاتها (ن=١١٣)

العامل الكامن	مؤشرات العامل الكامن	معامل الصدق "التشبع"	الأوزان الانحدارية غير المعيارية	خطأ القياس	النسبة الحرجة
معتقدات الاستحقاق	مفردة ١	٠,٧١	١	-	-
	مفردة ٢	٠,٦٩	١,٠٠	٠,١١	٩,١٥**
	مفردة ٣	٠,٧٧	١,٠٩	٠,١١	١٠,٠٩**

(٥) بالنسبة للمدى المثالي لمؤشرات حسن المطابقة؛ تمثل القيمتان (٠، ١) حدود المدى المثالي لكل من المؤشرات التالية CFI, IFI, NFI, GFI، وتعد القيمة التى تقترب من واحد صحيح أفضل مطابقة للنموذج. أما بالنسبة لمؤشر RMSEA، يتراوح مداه بين (٠، ١)، وتعد القيمة القريبة من الصفر أفضل مطابقة للنموذج. كذلك، ألا تتجاوز نسبة كا^٢ القيمة (٥) (Joreskog& Sorbom, 1993).

د. منال منصور الحملوي د. زينب شعبان رزق

العامل الكامن	مؤشرات العامل الكامن	معامل الصدق "التشبع"	الأوزان الاتحداية غير المعيارية	خطأ القياس	النسبة الحرجة
	مفردة ٤	٠,٧٦	١,٠١	٠,١٠	١٠,٠٢
	مفردة ٥	٠,٦٠	٠,٧٧	٠,٠٩	٧,٩١
	مفردة ٦	٠,٥٩	٠,٧٨	٠,١١	٧,١١
	مفردة ٧	٠,٦٥	٠,٨٦	٠,١٠	٨,٦٠
	مفردة ٨	٠,٧٢	١,٠٧	٠,١١	٩,٥٤
	مفردة ٩	٠,٧١	١,٠٥	٠,١١	٩,٣٨
	مفردة ١٠	٠,٧٨	١,١٧	٠,١١	١٠,٣٣
	مفردة ١١	٠,٧٤	١,٠١	٠,١٠	٩,٨٣
	مفردة ١٢	٠,٦٠	٠,٩٠	٠,١٠	٨,٨٨
	مفردة ١٣	٠,٦٨	٠,٩٧	٠,١١	٨,٩٣
أفعال الاستحقاق	مفردة ١٤	٠,٨٢	١	—	—
	مفردة ١٥	٠,٦٦	٠,٨٦	٠,٠٨	٩,٩٦
	مفردة ١٦	٠,٦٤	٠,٨١	٠,٠٨	٩,٥٠
	مفردة ١٧	٠,٧٥	٠,٨٧	٠,٠٧	١١,٦٧
	مفردة ١٨	٠,٨٣	٠,٨١	٠,٠٦	١٣,٤٣
	مفردة ١٩	٠,٨٠	٠,٧٩	٠,٠٦	١٢,٩٧
	مفردة ٢٠	٠,٧٩	٠,٨٣	٠,٠٦	١٢,٧١
	مفردة ٢١	٠,٧٥	٠,٧٩	٠,٠٦	١١,٧٨
	مفردة ٢٢	٠,٧٤	٠,٨٩	٠,٠٧	١١,٣٦
	مفردة ٢٣	٠,٦٠	٠,٧٤	٠,٠٨	٨,٨٠
	مفردة ٢٤	٠,٧٢	٠,٧٩	٠,٠٧	١١,١٤
	مفردة ٢٥	٠,٥٦	٠,٦٢	٠,٠٧	٨,٠٦

(**) دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٤) أن جميع معاملات الصدق أو تشبعات مفردات المقياس بالعاملين الكامنين دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). بالنسبة للعامل الكامن الأول، والمسمى بـ "معتقدات الاستحقاق": جاءت تشبعات مؤشرات (معاملات الصدق) مقبولة من حيث القيمة والاشارة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، مما يعد دليلاً على أنها مؤشرات مقبولة لهذا العامل. وقد جاءت أعلى معاملات الصدق، وقيمتها (٠,٧٧ ، ٠,٧٨) مُمثلةً في المفردتين

(١٠، ٣) على الترتيب كأفضل مؤشرات للعامل الكامن الأول. بالنسبة للعامل الكامن الثاني، والمسمى بـ "أفعال الاستحقاق": جاءت تشبعات مؤشرات (معاملات الصدق) مقبولة من حيث القيمة والاشارة ودالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١، مما يعد دليلاً على أنها مؤشرات مقبولة لهذا العامل. وقد جاءت أعلى معاملات الصدق، وقيمتها (٠,٨٣، ٠,٨٢) مُثَلَّةً في المفردتين (١٨، ١٤) على الترتيب كأفضل مؤشرات للعامل الكامن الثاني. مما يدل على صدق جميع مفردات المقياس في تمثيل متغير الاستحقاق الأكاديمي ببعديه الفرعيين.

ثانياً: الاتساق الداخلي للمقياس

تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، وذلك على عينة الأدوات (ن=١١٣)، كما هو موضح بجدول (٥).

جدول (٥): معاملات الارتباط بين درجات مفردات مقياس الاستحقاق الأكاديمي

ودرجات البعد التي تنتمي إليه (ن=١١٣)

المفردة	معتقدات الاستحقاق	المفردة	أفعال الاستحقاق
١	**٠,٧٠	١٤	**٠,٦١
٢	**٠,٦٨	١٥	**٠,٧٥
٣	**٠,٧٥	١٦	**٠,٦٧
٤	**٠,٨١	١٧	**٠,٧٥
٥	**٠,٧٥	١٨	**٠,٧٦
٦	**٠,٧٦	١٩	**٠,٨٠
٧	**٠,٦٨	٢٠	**٠,٨٢
٨	**٠,٧٢	٢١	**٠,٨٣
٩	**٠,٦٩	٢٢	**٠,٧٦
١٠	**٠,٧٤	٢٣	**٠,٧٠
١١	**٠,٧٨	٢٤	**٠,٧٢
١٢	**٠,٧١	٢٥	**٠,٨١
١٣	**٠,٧٣	(** دال عند ٠,٠١)	

من جدول (٥) يتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى ٠,٠١، وقد تراوحت قيم الارتباطات من ٠,٦١ إلى ٠,٨٣. مما يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس، كما تم

حساب الارتباط بين البعدين الفرعيين و الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٦) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس، والدرجات الفرعية لبعدي المقياس المستخلصين من التحليل العاملي التوكيدي مرتفعة ودالة عند مستوى ٠.٠٠١.

جدول (٦): ارتباط البعدين الفرعيين لمقياس الاستحقاق الأكاديمي بالدرجة الكلية

(ن=١١٣)

العامل	معامل الارتباط	الدالة
معتقدات الاستحقاق	٠,٩٢	دال عند ٠,٠١
أفعال الاستحقاق	٠,٨٨	دال عند ٠,٠١

ثالثاً: ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال حساب معامل أوميغا مكدونالد لكل بعد من بعدي المقياس، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس على عينة الأدوات (ن=١١٣)، ويوضح جدول (٧) أن معاملات ثبات المقياس جيدة.

جدول (٧): ثبات أبعاد مقياس الاستحقاق الأكاديمي، والدرجة الكلية للمقياس (ن=١١٣)

البعد	عدد المفردات	معامل أوميغا مكدونالد
معتقدات الاستحقاق	١٣	٠,٨٨
أفعال الاستحقاق	١٢	٠,٨٩
المقياس ككل	٢٥	٠,٩٢

من العرض السابق لمؤشرات صدق واتساق داخلي وثبات مقياس الاستحقاق الأكاديمي يتضح تمتعه بدرجة مقبولة من الصدق، والاتساق الداخلي والثبات، مما يجعل من المتاح استخدامه عملياً داخل البيئة العربية.

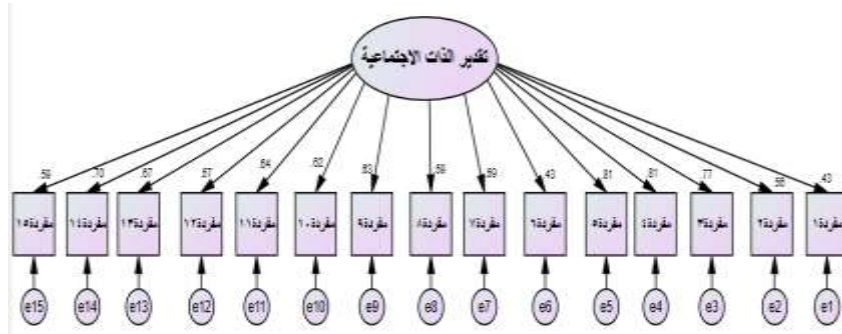
مقياس تقدير الذات الاجتماعية

الهدف من المقياس: تقييم الأحكام الشخصية التي يصدرها الفرد عن قيمته الذاتية في المواقف الاجتماعية، وعن قيمة قدراته الاجتماعية وما يقوم به من أفعال مع الآخرين.

وصف المقياس: تألف المقياس في صورته النهائية من (١٥) مفردة. ولا يوجد بالمقياس أي عبارات عكسية، ويتضمن المقياس خمسة مستويات للإستجابة، هي: "بدرجة كبيرة جداً" = ٥ درجات، "بدرجة كبيرة" = ٤ درجات، "بدرجة متوسطة" = ٣ درجات، "بدرجة قليلة" = ٢ درجات، "بدرجة قليلة جداً" = ١ درجة واحدة. وبذلك تتراوح درجات المقياس من ١٥ - ٧٥،

وتشير الدرجة المرتفعة على هذا المقياس إلى ارتفاع تقدير الذات الاجتماعية عند المفحوصين من طلاب الجامعة بالبرامج الخاصة. **خطوات إعداد المقياس:** قامت الباحثتان ببناء مقياس تقدير الذات الاجتماعية لطلبة البرامج الخاصة بالجامعة، وذلك نظرًا لندرة المقاييس التي اهتمت بقياس تقدير الذات الاجتماعية في البيئة العربية واهتمام أغلب المقياس بتقدير الذات العامة. وقد تطلب ذلك عدة خطوات للوصول إلى الصورة النهائية للمقياس، وهي:

١. الإطلاع على الاطر النظرية ذات الصلة بتقدير الذات.
 ٢. الإطلاع على بعض المقاييس السابقة ذات الصلة، ومنها: قائمة تقدير الذات الاجتماعية (Lawson et al., 1979)، ومقياس تقدير الذات الجماعي (Luhtanen & Crocker, 1992)، ومقياس روزنبرج لتقدير الذات (Sinclair et al., 2010)، والمقاييس التي تم طرحها في دراسة (Zeigler-Hill, 2010)، مقياس استقرار تقدير الذات (SESS) (Altmann & Roth, 2018).
 ٣. تحديد ما تقيسه الأداة، وهي تقدير الذات الاجتماعية، وتم إعداد مقياس أحادي البعد في ضوء نموذج (Ziller, 1969) الذي اهتم بالجوانب الاجتماعية في تقدير الذات؛ سواءً ما يتعلق بتقدير الفرد لذاته في المواقف الاجتماعية أو في تفاعله مع الآخرين.
 ٤. تطبيق المقياس على عينة الأدوات، ثم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس.
- الخصائص السيكومترية للمقياس:**
- أولاً: صدق المقياس**
- تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي، من خلال نمذجة المعادلة البنائية باستخدام برنامج Amos22 وذلك لاختبار صدق البناء الكامن للمقياس على عينة الأدوات (ن=١١٣)؛ حيث تم افتراض أن جميع مفردات المقياس تنتظم حول عامل كامن واحد، كما بالشكل التالي:



شكل (٣) نموذج تقدير الذات الاجتماعية أحادي العامل الكامن

جدول (٨): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج تقدير الذات الاجتماعية أحادي العامل الكامن

القيمة	المؤشر	القيمة	المؤشر
٠.٩٠	مؤشر المطابقة المعياري NFI	١٤١,١٥	كا ^٢ χ^2
٠.٩٥	مؤشر المطابقة التزايدى IFI	(٠,٠٠)	مستوى الدلالة sig
٠.٩٥	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٧٦	درجات الحرية DF
٠.٩٥	مؤشر المطابقة المقارن CFI	١,٨٦	نسبة كا ^٢ χ^2/DF
٠,٠٦	جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA	٠.٩١	مؤشر حسن المطابقة GFI

يتضح من جدول (٨) حسن مطابقة النموذج أحادي العامل الكامن مع بيانات عينة الأدوات، وكانت قيمة كا^٢ للنموذج = ١٤١,١٥ بـدرجات حرية = ٧٦، وهى دالة إحصائياً، وكانت النسبة بين قيمة كا^٢ إلى درجات الحرية = ١,٨٦ > ٥، ومؤشرات حسن المطابقة وقعت جميعها فى المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على وجود مطابقة جيدة للنموذج أحادي العامل لتقدير الذات الاجتماعية، والجدول التالي يوضح معاملات الصدق (التشبعات)، والأوزان الإنحدارية غير المعيارية، وأخطاء القياس، والنسبة الحرجة، ودالاتها:

جدول (٩): معاملات الصدق لمفردات مقياس تقدير الذات الاجتماعية، والأوزان الانحدارية غير المعيارية، وأخطاء القياس لتقدير معاملات الصدق، والنسبة الحرجة، ودلالاتها (ن=١١٣)

العامل الكامن	مؤشرات العامل الكامن	معامل الصدق "التشبع"	الأوزان الانحدارية غير المعيارية	خطأ القياس	النسبة الحرجة
الذات الاجتماعية	مفردة ١	٠,٤٣	١	-	-
	مفردة ٢	٠,٥٦	١,٧٦	٠,٣٤	٥,٠٦**
	مفردة ٣	٠,٧٧	٢,٥٠	٠,٤٣	٥,٧٢**
	مفردة ٤	٠,٨١	٢,٢٩	٠,٣٩	٥,٨٣**
	مفردة ٥	٠,٨١	٢,٣٩	٠,٤١	٥,٨٣**
	مفردة ٦	٠,٤٣	١,٣٤	٠,٣٠	٤,٣٩**
	مفردة ٧	٠,٥٩	١,٥٧	٠,٣٠	٥,٢٠**
	مفردة ٨	٠,٥٩	١,٨١	٠,٣٥	٥,١٥**
	مفردة ٩	٠,٦٣	١,٧٢	٠,٣٢	٥,٣٠**
	مفردة ١٠	٠,٦٢	١,٧٤	٠,٣٣	٥,٢٤**
	مفردة ١١	٠,٦٤	٢,١٣	٠,٣٩	٥,٣٧**
	مفردة ١٢	٠,٥٧	١,٨١	٠,٣٥	٥,١٠**
	مفردة ١٣	٠,٦٧	١,٩٠	٠,٣٤	٥,٤٦**
	مفردة ١٤	٠,٧٠	٢,٤٢	٠,٤٣	٥,٥٤**
	مفردة ١٥	٠,٥٩	١,٨١	٠,٣٥	٥,١٨**

(**) دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٩) أن جميع معاملات الصدق أو تشبعات مفردات المقياس بالعامل الكامن دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). وقد جاءت تشبعات مؤشرات العامل الكامن (معاملات الصدق) مقبولة من حيث القيمة والاشارة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، مما يعد دليلاً على أنها مؤشرات مقبولة لهذا العامل. وتعد المفردتان (٤، ٥) أفضل مؤشرات للعامل الكامن الأول؛ حيث بلغت قيمهما (٠,٨١)، وهي أعلى معاملات الصدق، مما يدل على صدق جميع مفردات المقياس في تمثيل متغير تقدير الذات الاجتماعية.

ثانياً: الاتساق الداخلي للمقياس

تم إجراء الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة الأدوات (ن=١١٣)، كما هو موضح بجدول (١٠).

جدول (١٠): معاملات الارتباط بين درجات مفردات مقياس تقدير الذات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس (ن=١١٣)

المفردة	الدرجة الكلية للمقياس	المفردة	الدرجة الكلية للمقياس
١	**٠,٤٦	٩	**٠,٦٩
٢	**٠,٥٨	١٠	**٠,٦٦
٣	**٠,٧٦	١١	**٠,٧٠
٤	**٠,٧٩	١٢	**٠,٦٤
٥	**٠,٨٠	١٣	**٠,٧١
٦	**٠,٤٩	١٤	**٠,٧٧
٧	**٠,٦٣	١٥	**٠,٦٥
٨	**٠,٦٢	(** دال عند ٠,٠١)	

من جدول (١٠) يتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى ٠,٠١، وقد تراوحت قيم الارتباطات من ٠,٤٦ إلى ٠,٨٠، مما يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثاً: ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال حساب معامل أوميغا مكدونالد وقد بلغت قيمته ٠,٩١، وهي تمثل قيمة جيدة للثبات.

من العرض السابق لمؤشرات الصدق، والاتساق الداخلي، والثبات لمقياس تقدير الذات الاجتماعية يتضح تمتعه بدرجة مقبولة من الصدق، والثبات، مما يجعله من المتاح استخدامه عملياً داخل البيئة العربية.

وجهة الضبط

الهدف من المقياس: تحديد توقعات الفرد حول العوامل المسببة لسلوكه، داخلية ناتجة عن قدراته وجهده، مقابل خارجية تتعلق بالآخرين والحظ والصدفة. ويقاس بعدين منفصلين، هما: وجهة الضبط الخارجية؛ وتعكس تصور الفرد بأن ما يتعرض له من خبرات النجاح أو الفشل راجع إلى عوامل خارجية، مثل: الحظ أو الصدفة أو الآخرين، لذلك لا داعي لبذل الجهد لأن ما يحدث سيحدث مهما حاول الفرد تقاويه. ووجهة الضبط الداخلية؛ وتعكس

إدراك الفرد بأنه موضع تقدير واحترام الآخرين، وأن ما يحدث له راجع إلى ما يتمتع به من قدرات، ومثابرتة وبذله للمجهود، والعمل على حل ما يتعرض له من مشكلات.

وصف المقياس :

و قد تألف المقياس في صورته النهائية من (١٩) مفردة موزعة على بعدين، يقيس الأول وجهة الضبط الخارجية (٩ مفردات)، ويقيس البعد الثاني وجهة الضبط الداخلية (١٠ مفردات). ولا يوجد بالمقياس أي عبارات عكسية، يتضمن البعدان خمسة مستويات للإستجابة، هي: "درجة كبيرة جدًا" = ٥ درجات، "درجة كبيرة" = ٤ درجات، "درجة متوسطة" = ٣ درجات، "درجة قليلة" = درجتان، "درجة قليلة جدًا" = درجة واحدة. وبذلك تتراوح درجات بعد وجهة الضبط الخارجية من ٩-٥٠ وتشير الدرجة المرتفعة على هذا البعد إلى ارتفاع وجهة الضبط الخارجية لدى المفحوصين، وتتراوح درجات البعد وجهة الضبط الداخلية من ١٠-٥٠ وتشير الدرجة المرتفعة على هذا البعد إلى ارتفاع وجهة الضبط الداخلية لدى المفحوصين من طلاب الجامعة بالبرامج الخاصة.

خطوات إعداد المقياس:

قامت الباحثتان ببناء مقياس وجهة الضبط لطلبة البرامج الخاصة بالجامعة، وذلك لتلافي أوجه القصور بالمقاييس التي تبنت تعريف (Rotter, 1966)، وتطلب ذلك عدة خطوات للوصول إلى الصورة النهائية للمقياس، وهي:

١. الإطلاع على الاطر النظرية ذات الصلة بوجهة الضبط

٢. الإطلاع على بعض المقاييس السابقة ذات الصلة بوجهة الضبط، منها:

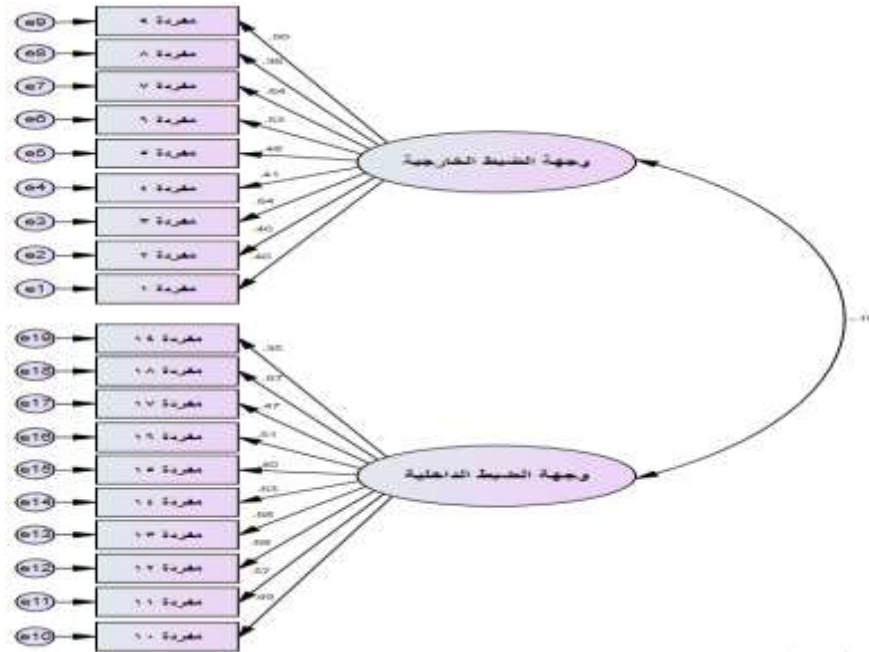
النسخة المختصرة لمقياس وجهة الضبط الداخلية والخارجية (NieBen et al., 2022)، مقياس وجهة الضبط (الداخلية والخارجية) ثلاثية الأبعاد (أكاديمية، شخصية، العلاقات مع الآخرين) (Santokhie & Lipps, 2020)، مقياس وجهة الضبط ثنائي العوامل (الداخلية والخارجية) (Suárez-Álvarez et al., 2016).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: صدق المقياس

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي، من خلال نمذجة المعادلة البنائية باستخدام برنامج Amos22 وذلك لاختبار صدق البناء الكامن للمقياس على عينة الأدوات (ن=١١٣)؛ حيث

تم افتراض أن جميع مفردات المقياس تتنظم حول عاملين كامنين، هما: وجهة الضبط الخارجية، ووجهة الضبط الداخلية، كما بالشكل التالي:



شكل (٤) نموذج العاملين الكامنين لبنية وجهة الضبط

وقد حظي نموذج العاملين الكامنين على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، ويعرض جدول (١١) لمؤشرات حسن المطابقة لهذا النموذج، كما يعرض جدول (١٢) معاملات الصديق لمفردات المقياس موزعة على العاملين.

جدول (١١): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العاملين الكامنين لبنية وجهة الضبط

المؤشر	القيمة	المؤشر	القيمة
χ^2 كا ^٢	١٤٥,٦٠	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٨٧
مستوى الدلالة sig	(٠,٠٧)	مؤشر المطابقة التزاوي IFI	٠,٩٧
درجات الحرية DF	١٢٢	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٧
نسبة كا ^٢ / DF	١,١٩	جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA	٠,٠٣

يتضح من جدول (١١) حسن مطابقة النموذج ثنائي العوامل الكامنة مع بيانات عينة الأدوات، وكانت قيمة كا^٢ للنموذج = ١٤٥,٦٠ بـدرجات حرية = ١٢٢، وهي غير دالة إحصائياً، وكانت النسبة بين قيمة كا^٢ إلى درجات الحرية = ١,١٩ > ٥، ومؤشرات حسن المطابقة وقعت جميعها في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على وجود مطابقة جيدة للنموذج ثنائي العوامل لوجهة الضبط، والجدول التالي يوضح معاملات الصدق (التشبعات)، والأوزان الإنحدارية غير المعيارية، وأخطاء القياس، والنسبة الحرجة، ودلالاتها:

جدول (١٢): معاملات الصدق لمفردات مقياس وجهة الضبط، والأوزان الانحدارية غير

المعيارية، وأخطاء القياس لتقدير معاملات الصدق، والنسبة الحرجة، ودلالاتها (ن=١١٣)

العامل الكامن	مؤشرات العامل الكامن	معامل الصدق "التشبع"	الأوزان الانحدارية غير المعيارية	خطأ القياس	النسبة الحرجة
وجهة الضبط الخارجية	مفردة ١	٠,٤٠	١	-	-
	مفردة ٢	٠,٤٠	١,٠٦	٠,٢٩	٠,٣٠
	مفردة ٣	٠,٦٤	١,٢٤	٠,٢٨	٠,٤١
	مفردة ٤	٠,٤١	٠,٩٧	٠,٢٦	٠,٣٦٧
	مفردة ٥	٠,٤٨	١,١٨	٠,٣٠	٠,٣٩٣
	مفردة ٦	٠,٥٣	١,٣٥	٠,٣٣	٠,٤٠٢
	مفردة ٧	٠,٦٤	١,١٢	٠,٢٥	٠,٤٣٧
	مفردة ٨	٠,٣٦	٠,٩١	٠,٢٧	٠,٣٣٦
	مفردة ٩	٠,٥٠	١,١٣	٠,٢٧	٠,٤٠٤
وجهة الضبط الداخلية	مفردة ١٠	٠,٤٩	١	-	-
	مفردة ١١	٠,٥٧	١,٣٠	٠,٢٤	٠,٥٣٧
	مفردة ١٢	٠,٦٨	١,٦٠	٠,٢٧	٠,٥٨١
	مفردة ١٣	٠,٦٨	١,٧٠	٠,٢٩	٠,٥٧٩

د. منال منصور الحملاوي د. زينب شعبان رزق

العامل الكامن	مؤشرات العامل الكامن	معامل الصدق "التشيع"	الأوزان الانحدارية غير المعيارية	خطأ القياس	النسبة الحرجة
	مفردة ١٤	٠,٦٣	١,٦٠	٠,٢٧	٥,٧٥**
	مفردة ١٥	٠,٤٠	١,٠٥	٠,٢٤	٤,٣١**
	مفردة ١٦	٠,٥١	٠,٩٨	٠,١٩	٤,٩٩**
	مفردة ١٧	٠,٤٧	٠,٩٨	٠,٢٠	٤,٨١**
	مفردة ١٨	٠,٦٧	١,٤٩	٠,٢٥	٥,٩٢**
	مفردة ١٩	٠,٣٥	٠,٩٢	٠,٢٣	٣,٩٣**

(**) دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (١٢) أن جميع معاملات الصدق أو تشبعات مفردات المقياس بالعاملين الكامين دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). بالنسبة للعامل الكامن الأول، والمسمى بـ "وجهة الضبط الخارجية": جاءت تشبعات مؤشرات (معاملات الصدق) مقبولة من حيث القيمة والاشارة ودالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١، مما يعد دليلاً على أنها مؤشرات مقبولة لهذا العامل. وقد جاءت أعلى معاملات الصدق، وقيمتها (٠,٦٤) في المفردتين (٣، ٧) كأفضل مؤشرات للعامل الكامن الأول. بالنسبة للعامل الكامن الثاني، والمسمى بـ "وجهة الضبط الداخلية": جاءت تشبعات مؤشرات (معاملات الصدق) مقبولة من حيث القيمة والاشارة ودالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١، مما يعد دليلاً على أنها مؤشرات مقبولة لهذا العامل. وقد جاءت أعلى معاملات الصدق، وقيمتها (٠,٦٨) في المفردتين (١٢، ١٣) كأفضل مؤشرات للعامل الكامن الثاني. مما يدل على صدق جميع مفردات المقياس في تمثيل متغير وجهة الضبط ببعديه الفرعيين الخارجي والداخلي.

ثانياً: الاتساق الداخلي للمقياس

تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، وذلك على عينة الأدوات (ن=١١٣)، كما هو موضح بجدول (١٣).

جدول (١٣): معاملات الارتباط بين درجات مفردات مقياس وجهة الضبط ودرجات البعد التي تنتمي إليه (ن=١١٣)

المفردة	وجهة الضبط الخارجية	المفردة	وجهة الضبط الداخلية
١	**٠,٥٩	١٠	**٠,٥٥
٢	**٠,٥٠	١١	**٠,٦١
٣	**٠,٦٠	١٢	**٠,٦٨
٤	**٠,٥١	١٣	**٠,٦٩
٥	**٠,٦٠	١٤	**٠,٦٩
٦	**٠,٥٦	١٥	**٠,٥٢
٧	**٠,٥٧	١٦	**٠,٥٤
٨	**٠,٥٥	١٧	**٠,٥٦
٩	**٠,٥٢	١٨	**٠,٦٩
(**) دال عند ٠,٠١		١٩	**٠,٤٨

من جدول (١٣) يتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى ٠,٠١، وقد تراوحت قيم الارتباطات في بعد وجهة الضبط الخارجية من ٠,٥٠ إلى ٠,٦٠، كما تراوحت قيم الارتباطات في بعد وجهة الضبط الداخلية من ٠,٤٨ إلى ٠,٦٩، مما يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثاً: ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال حساب معامل أوميغا مكدونالد لكل بعد من بعدي المقياس، وذلك على عينة الأدوات (ن=١١٣)، ويوضح جدول (١٤) أن معاملات ثبات المقياس جيدة.

جدول (١٤): ثبات أبعاد مقياس وجهة الضبط، والدرجة الكلية للمقياس (ن=١١٣)

البعد	عدد المفردات	معامل أوميغا مكدونالد
وجهة الضبط الخارجية	٩	٠,٧٣
وجهة الضبط الداخلية	١٠	٠,٨٠

من العرض السابق لمؤشرات صدق واتساق داخلي وثبات مقياس وجهة الضبط يتضح تمتعه بدرجة مقبولة من الصدق، والاتساق الداخلي والثبات، مما يجعل من المتاح استخدامه عملياً داخل البيئة العربية.

مقياس سوء السلوك

الهدف من المقياس: تشخيص وتقدير درجة وحدة سوء السلوك لطلاب الجامعة والذي يتدرج من رفض الطالب لممارسة سوء السلوك حتى مظاهر سوء السلوك بالقول والفعل وعدم الاحترام وانتهاك المعايير الجامعية

خطوات إعداد المقياس:

قامت الباحثتان ببناء مقياس سوء السلوك لطلبة البرامج الخاصة بالجامعة، وذلك لمحدودية مقاييس سوء السلوك لاسيما في البيئة العربية، وكذلك لاعداد مقياس لا يتضمن في عباراته مظاهر عدم النزاهة الأكاديمية، حتى لا يحدث خلط بين مفهومي سوء السلوك وعدم النزاهة الأكاديمية، وقد تطلب ذلك عدة خطوات للوصول إلى الصورة النهائية للمقياس، وهي:

١. الإطلاع على الاطر النظرية ذات الصلة بسوء السلوك

٢. الإطلاع على بعض المقاييس السابقة ذات الصلة بسوء السلوك، منها:

مقياس سوء السلوك الصفي للأطفال والشباب (Spadafora & Volk (2022)، مقياس سوء السلوك الصفي (Ballen (2015، مقياس سوء السلوك الأكاديمي (Eifert (2014، مقياس السلوك الصفي (Bjorklund & Rehling (2009

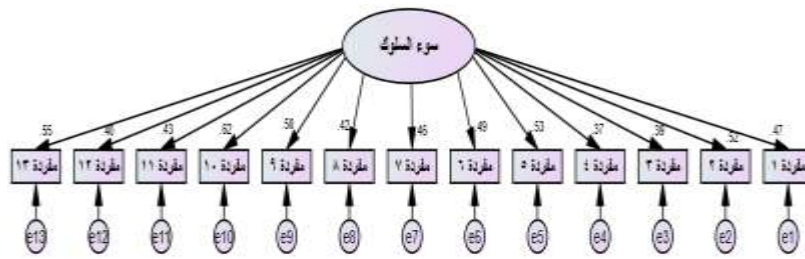
وصف المقياس :

و قد تألف المقياس في صورته النهائية من (١٣ مفردة)، تمثل كل مفردة أحد المواقف التي يمر بها المفحوص في القاعات الدراسية مع الزملاء، والأساتذة. وفي التعليمات يُطلب من المفحوص الاستجابة بما يسلكه فعليًا في هذه المواقف، ويقوم المفحوص باختيار بديل واحد فقط من أربعة اختيارات. تتدرج البدائل على متصل متدرج في تمثيل سوء السلوك من ٠ - ٣؛ بحيث يحصل المفحوص على الدرجة صفر إذا اختار البديل الذي يعبر عن السلوك المناسب، ويحصل على الدرجة (١) إذا اختار بديل يمثل سلوك غير مقبول أقل حدة، (٢) في حالة اختياره سلوك أكثر حدة من السلوك السابق، وهكذا الدرجة (٣)، وتشير الدرجة المرتفعة على هذا المقياس إلى ارتفاع سوء السلوك لدى طلاب الجامعة بالبرامج الخاصة.

الخصائص السيكمومترية للمقياس:

أولاً: صدق المقياس

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي، من خلال نمذجة المعادلة البنائية باستخدام برنامج Amos22 وذلك لاختبار صدق البناء الكامن للمقياس على عينة الأدوات (ن=113)؛ حيث تم افتراض أن جميع مفردات المقياس تنتظم حول عامل كامن واحد، كما بالشكل التالي:



شكل (٥) نموذج سوء السلوك أحادي العامل الكامن

وقد حظي النموذج أحادي العامل الكامن على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، ويعرض جدول (١٥) لمؤشرات حسن المطابقة لهذا النموذج، كما يعرض جدول (١٦) معاملات الصدق لمفردات المقياس موزعة على العامل الكامن الأحادي.

جدول (١٥): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج سوء السلوك أحادي العامل الكامن

المؤشر	القيمة	المؤشر	القيمة
χ^2 كا ^٢	٧١,٠٧	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٨٥
مستوى الدلالة sig	(٠,١٦)	مؤشر المطابقة التزاوي IFI	٠,٩٧
درجات الحرية DF	٦٠	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٦
نسبة كا ^٢ /DF	١,١٨	جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA	٠,٠٣
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٥		

يتضح من جدول (١٥) حسن مطابقة النموذج أحادي العامل الكامن مع بيانات عينة الأدوات، وكانت قيمة كا^٢ للنموذج = ٧١,٠٧ بدرجات حرية = ٦٠، وهي غير دالة إحصائياً، وكانت النسبة بين قيمة كا^٢ إلى درجات الحرية = ١,١٨ > ٥، ومؤشرات حسن المطابقة وقعت جميعها في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على وجود مطابقة جيدة للنموذج أحادي العامل لسوء السلوك، والجدول التالي يوضح معاملات الصدق (التشبعات)، والأوزان الإنحدارية غير المعيارية، وأخطاء القياس، والنسبة الحرجة، ودالاتها:

د. منال منصور الحملاوي د. زينب شعبان رزق

جدول (١٦): معاملات الصدق لمفردات مقياس سوء السلوك، والأوزان الانحدارية غير المعيارية، وأخطاء القياس لتقدير معاملات الصدق، والنسبة الحرجة، ودلالاتها (ن=١١٣)

العامل الكامن	مؤشرات العامل الكامن	معامل الصدق "التشبع"	الأوزان الانحدارية غير المعيارية	خطأ القياس	النسبة الحرجة
سوء السلوك	مفردة ١	٠,٤٧	١	-	-
	مفردة ٢	٠,٥٢	١,٠١	٠,٢٠	٠,٨٥
	مفردة ٣	٠,٣٩	٠,٩١	٠,٢٣	٠,٠٠
	مفردة ٤	٠,٣٧	٠,٢٩	٠,٠٧	٣,٩٢
	مفردة ٥	٠,٥٣	٠,٩٢	٠,١٩	٤,٧٨
	مفردة ٦	٠,٤٩	٠,٧٧	٠,١٦	٤,٧٢
	مفردة ٧	٠,٤٦	٠,٨٢	٠,١٨	٤,٥٢
	مفردة ٨	٠,٤٢	٠,٥٧	٠,١٣	٤,٢٢
	مفردة ٩	٠,٥٠	١,٠٣	٠,٢٢	٤,٦٦
	مفردة ١٠	٠,٦٢	١,٥٤	٠,٢٩	٥,١٩
	مفردة ١١	٠,٤٣	٠,٤٩	٠,١١	٤,٣١
	مفردة ١٢	٠,٤٠	٠,٨٧	٠,٢١	٤,١٣
	مفردة ١٣	٠,٥٥	٠,٨٦	٠,١٧	٥,٠١

(**) دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (١٦) أن جميع معاملات الصدق أو تشبعات مفردات المقياس بالعامل الكامن دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١). وقد جاءت تشبعات مؤشرات العامل الكامن (معاملات الصدق) مقبولة من حيث القيمة والاشارة ودالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، مما يعد دليلاً على أنها مؤشرات مقبولة لهذا العامل. وتعد المفردتان (١٠، ١٣) أفضل مؤشرات للعامل الكامن الأول؛ حيث بلغت قيمتهما (٠,٦٢، ٠,٥٥) على الترتيب، وهي أعلى معاملات الصدق. مما يدل على صدق جميع مفردات المقياس في تمثيل متغير سوء السلوك.

ثانيًا: الاتساق الداخلي للمقياس

تم إجراء الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة الأدوات (ن=١١٣)، كما هو موضح بجدول (١٧).

جدول (١٧): معاملات الارتباط بين درجات مفردات مقياس سوء السلوك والدرجة الكلية للمقياس (ن=١١٣)

المفردة	الدرجة الكلية للمقياس	المفردة	الدرجة الكلية للمقياس
١	**٠,٤٦	٨	**٠,٦٩
٢	**٠,٥٨	٩	**٠,٦٦
٣	**٠,٧٦	١٠	**٠,٧٠
٤	**٠,٧٩	١١	**٠,٦٤
٥	**٠,٨٠	١٢	**٠,٧١
٦	**٠,٤٩	١٣	**٠,٧٧
٧	**٠,٦٣	(** دال عند ٠,٠١)	

من جدول (١٧) يتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى ٠,٠١، وقد تراوحت قيم الارتباطات من ٠,٤٦ إلى ٠,٨٠. مما يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثاً: ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال حساب معامل أوميغا مكدونالد وقد بلغت قيمته ٠,٧٨، وهي تمثل قيمة مقبولة للثبات.

من العرض السابق لمؤشرات صدق، واتساق داخلي، وثبات مقياس سوء السلوك يتضح تمتعه بدرجة مقبولة من الصدق، والثبات، مما يجعل من المتاح استخدامه عملياً داخل البيئة العربية.

إجراءات البحث

١. بناء مقاييس الاستحقاق الأكاديمي، وتقدير الذات الاجتماعية، ووجهة الضبط، وسوء السلوك (جميعها من إعداد الباحثين)، وتطبيقها على عينة الأوت (ن=١١٣) من طلاب وطالبات البرامج الخاصة، بالفرقتين الأولى والرابعة، بكلتي الهندسة بجامعة القاهرة، والتربية بجامعة عين شمس من تخصصات مختلفة. وذلك بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢١-٢٠٢٢.

٢. حساب الخصائص السيكومترية لجميع المقاييس من صدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي من خلال نمذجة المعادلة البنائية، واتساق داخلي، وثبات بحساب معامل أوميغا مكدونالد.

٣. تطبيق أدوات البحث الخاصة بالمتغيرات المستقلة (تقدير الذات الاجتماعية، ووجهة الضبط "الخارجية والداخلية")، والوسيط (الاستحقاق الأكاديمي "معتقدات الاستحقاق، وأفعال الاستحقاق")، والتابعة (سوء السلوك) على العينة الأساسية ($n=244$) من طلاب وطالبات البرامج الخاصة، بالفرقتين الأولى والرابعة، بكلتي الهندسة بجامعة القاهرة، والتربية بجامعة عين شمس من تخصصات مختلفة. وذلك بالفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢١-٢٠٢٢.

٤. حساب العلاقات السببية بين متغيرات تقدير الذات الاجتماعية، ووجهة الضبط (متغيرات مستقلة)، وسوء السلوك (متغير تابع)، من خلال الاستحقاق الأكاديمي (متغير وسيط) في نموذج تحليل المسار باستخدام برنامج Amos22.

٥. تحديد الدور الوسيط للاستحقاق الأكاديمي (وساطة كلية - وساطة جزئية - لاوساطة) بين المتغيرات المستقلة والتابعة، وذلك في ضوء المقارنة بين الدلالة الإحصائية للأوزان الانحدارية للمسارات المباشرة وغير المباشرة من المتغير المستقل إلى التابع.

نتائج البحث ومناقشتها

عرضت الباحثتان لنتائج فروض البحث الثلاثة: تناول الفرض الأول النتائج التي بحثت مستويات متغيرات الدراسة لدى طلاب البرامج الخاصة (لفحص موضع هذه الفئة المستهدفة في المستوى "دون المتوسط أم المتوسط أم الفائق")، وبحث الفرض الثاني دور المتغيرات الديموجرافية في متغيرات الدراسة الوسيطة (الاستحقاق الأكاديمي) والمستقلة (تقدير الذات الاجتماعية، ووجهة الضبط) والتابعة (سوء السلوك). أما الفرض الثالث فقد بحث علاقة المتغير الوسيط بمتغيرات الدراسة المستقلة والتابعة، كما بحث أيضًا علاقات المتغيرين المستقلين بالمتغير التابع، وتوسط متغير الاستحقاق الأكاديمي (كليًا - جزئيًا - لا توسط) لهذه العلاقات، من خلال اختبار النموذج السببي المقترح في الدراسة الحالية.

نتائج الفرض الأول

بنص الفرض الأول على أنه: "توجد فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الفرضية ومتوسطات درجات طلاب البرامج الخاصة بالجامعة في كل من: الاستحقاق الأكاديمي (بعبء توقعات

الاستحقاق، وأفعال الاستحقاق، والدرجة الكلية)، وتقدير الذات الاجتماعية، ووجهة الضبط (ببعديها الخارجية، والداخلية)، وسوء السلوك.

ويمكن تفصيل هذا الفرض الرئيسي في الفروض الفرعية التالية:

(١-أ) توجد فروق دالة إحصائية بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات طلاب البرامج الخاصة بالجامعة على مقياس الاستحقاق الأكاديمي (ببعديه توقعات الاستحقاق، وأفعال الاستحقاق، والدرجة الكلية).

لاختبار هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة؛ للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات مقياس الاستحقاق الأكاديمي ببعديه الفرعيين والدرجة الكلية لدى طلاب البرامج الخاصة بالجامعة، والمتوسطات الفرضية للمقياس التي حُصل عليها من حاصل ضرب القيمة الوسطي لمقياس الاستجابة الخماسي في عدد فقرات كل بعد من بعدي المقياس، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (١٨): دلالة الفروق بين متوسطات درجات الاستحقاق الأكاديمي لدى الطلاب والمتوسط الفرضي (ن=٢٤٤)

البُعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)
معتقدات الاستحقاق	العينة	٣٧,٩٣	١١,٥٥	٢٤٣	١,٤٥-
	المتوسط الفرضي	٣٩	-	-	
أفعال الاستحقاق	العينة	٢٢,٩٥	٩,٥٦	٢٤٣	**٢١,٣٢-
	المتوسط الفرضي	٣٦	-	-	
الدرجة الكلية	العينة	٦٠,٨٨	١٩,٠٦	٢٤٣	**١١,٥٧-
	المتوسط الفرضي	٧٥	-	-	

**دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

■ يتبين من الجدول (١٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي في بُعد معتقدات الاستحقاق؛ حيث كان متوسط العينة (٣٧,٩٣)، وكانت قيمة (ت) = -١,٤٥، وهي قيمة غير دالة إحصائية، مما يدل على تمتع الطلاب بمستوى متوسط من معتقدات الاستحقاق الأكاديمي.

■ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بُعد أفعال الاستحقاق بمقياس الاستحقاق الأكاديمي والمتوسط الفرضي لصالح المتوسط الفرضي،

وكان متوسط العينة (٢٢,٩٥) أدنى من المتوسط الفرضي = ٣٦، وكانت قيمة (ت) = -٢١,٣٢، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على أن مستوى أفعال الاستحقاق الأكاديمي دون المتوسط عند طلاب البرامج الخاصة.

■ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة علي مقياس الاستحقاق الأكاديمي ككل، والمتوسط الفرضي لصالح المتوسط الفرضي، وكان متوسط العينة (٦٠,٨٨) أدنى من المتوسط الفرضي = ٧٥، وكانت قيمة (ت) = -١١,٥٧، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على أن مستوى الاستحقاق الأكاديمي ككل دون المتوسط عند طلاب البرامج الخاصة.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض (١-أ)

بمراجعة بيانات جدول (١٨) يمكن ملاحظة أنه لا توجد فروق دالة في معتقدات الاستحقاق؛ وبذلك فإن معتقدات الاستحقاق في المعدل المتوسط، في حين أن أفعال الاستحقاق هي التي تشغل الموضع دون المتوسط. وربما تتعارض هذه النتيجة مع ما يقره أعضاء هيئة التدريس بزيادة الاستحقاق الأكاديمي لدى الطلاب، ولكن بتأمل طبيعة عينة الدراسة الحالية نجد أنها تتألف من طلاب كليات الهندسة والتربية، ويتطلب دخول هذه الكليات (حتى في البرامج المميزة) حصول الطلاب على مجاميع مرتفعة في المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى دفع مصروفات أعلى (بفروق كبيرة) من نظرائهم في البرامج الأخرى. لذلك فإن هذه الفئة من الطلاب قد تتسم بدافعية وطموح، وحرص على تحقيق أهدافها بالإضافة إلى شعور بالقلق على تقييماتهم وأهدافهم، إذا تجاوز الأمر إلى أفعال الاستحقاق التي قد تثير ضيق أعضاء هيئة التدريس أو القائمين على هذه البرامج مما قد يعود عليهم بالضرر. وبذلك، في الفرق الدراسية التي يتفاعل معها أعضاء هيئة التدريس لا تكون جميعها أو معظمها أو حتى نسبة محدودة منها تقوم فعلياً بسلوكيات استحقاقية، وإنما قد يكون بكل فرقة عدد محدود جداً من الطلاب الاستحقاقيين الذين يساهمون بأساتذتهم ويقومون بسلوكيات استحقاقية ولكن رغم قلة عددهم فإن الضغط الذي يمارسونه على فريق العمل الأكاديمي والإداري بالجامعة يُعظم من الإحساس العام بأن الاستحقاق الأكاديمي متزايد لدى الطلاب لاسيما مع التعبير عن معتقدات الاستحقاق لدى عدد من الطلاب سواء الذين يمارسون أفعال الاستحقاق أو الذين لا يمارسون هذه الأفعال.

من زاوية أخرى، ربما تزايد تعبير الطلاب عن معتقدات الاستحقاق مقارنة بفترات سابقة بفعل الثورات التي حدثت في العقد السابق وما نتج عنها من تبني الطلاب لأفكار ثورية ربما جعلتهم شديدي السعي لتحقيق مكتسبات مرغوبة لهم، ولكن هذه المعتقدات قد لا تصل إلى حد أفعال الاستحقاق بسبب سمات عدد من أعضاء هيئة التدريس والتي قد تحفظ التوازن المناسب فيما يتعلق بتعامل الطلاب مع أساتذتهم. كذلك في ضوء الثقافة الاستهلاكية السائدة في الآونة الأخيرة، أصبح الطلاب لاسيما في البرامج المدفوعة لديهم معتقدات في أنهم يستحقون مميزات استثنائية نظير مصروفاتهم الدراسية، إلا أن هذه المعتقدات ربما يحجبها أن طلاب البرامج الخاصة ينتسبون لجامعات حكومية تحكمها ضوابط ربما أكثر صرامة فيما يتعلق بالسلوكيات الاستهلاكية الاستحقاقية بالمقارنة بالجامعات الخاصة التي تسعى لكسب رضا طلابها حفاظاً على مكتسباتها المادية، ولو على حساب الضغط على الهيئة الأكاديمية والإدارية بها. إضافة إلى ما سبق يرى فتحي الضبع (٢٠٢٠) أن هناك تأثيرات سلبية لوسائل التواصل الاجتماعي على الأجيال الحالية فيما يشبه العدوى في التشبه بعادات غريبة على مجتمعاتنا والمساواة التي لا عقلانية فيها بين الكبير والصغير، وبين من بذل جهد ومن دفع مقابل مادي للحصول على درجة علمية، مما أسهم في تزايد مشاعر الاستحقاق لمطالب لم يدفع الفرد مقابلها من جهده. ولكن ترى الباحثتان أن تمسك أعضاء هيئة التدريس بأن الإنجاز وجودة العمل -وليس مجرد بذل أي جهد- هي التي تحدد تقديرات الطلاب ومكتسباتهم الأكاديمية ربما تحقق بشكل مقبول التوازن في الاستحقاق الأكاديمي لدى الطلاب.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسة العرضية التي أجراها Lemke et al. (2017) ما بين عامي ٢٠٠٩، ٢٠١٧، والتي كشفت نتائجها عن انخفاض معدل الاستحقاق الأكاديمي على نحو دال (بنسبة ٢٧%) عبر العينتتين (من عام ٢٠٠٩ إلى عام ٢٠١٧). وذلك على خلاف ما توصلت إليه دراسة كل من: فتحي الضبع (٢٠٢٠) على عينة سعودية من طلاب الجامعة، ونهلة الشافعي (٢٠٢٢) على طلاب جامعة المنيا، من ارتفاع مستوى الاستحقاق الأكاديمي عند هؤلاء الطلاب.

وتختلف هذه النتيجة مع ما أقرته الأدبيات بتزايد شيوخ الاستحقاق الأكاديمي في الأجيال الحالية وبأنه أصبح مشكلة كبيرة تواجه أعضاء هيئة التدريس وجميع القائمين على

التعليم الجامعي؛ حيث تم وصف جيل الألفية الحالية بالانرجسية والأنانية، وتبني الثقافة الاستهلاكية كما تبدو في الرغبة في التعامل كعملاء يدفعون مقابل مادي يتمثل في المصروفات الدراسية وينتظرون في مقابل ذلك تقديرات مرتفعة وتسهيلات (أو بشكل ما تجاوزات) دون بذل جهد مكافئ للحصول على هذه الدرجات (Ballen, 2015) وإنما لأسباب غير أكاديمية مثل حضور المحاضرات، والمشاركة، فضلاً عن توقعات هؤلاء الطلاب غير الواقعية عن دور الأستاذ الجامعي في إكساب طلابه المعارف دون سعي وبذل جهد مكافئ من جانب هؤلاء الطلاب (Ifill-Fraser, 2019).

وتشير هذه النتائج بوجه عام إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب على بعد أفعال الاستحقاق والدرجة الكلية لمقياس الاستحقاق الأكاديمي والمتوسط الفرضي في اتجاه المتوسط الفرضي؛ أي أن مستوى الاستحقاق الأكاديمي ككل دون المتوسط لدى طلاب البرامج الخاصة، وبذلك تم قبول الفرض (١-أ) جزئياً.

(١-ب) توجد فروق دالة إحصائية بين المتوسط الفرضي، ومتوسط درجات طلاب البرامج الخاصة بالجامعة على مقياس تقدير الذات الاجتماعية.

لاختبار هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة؛ للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط درجات مقياس تقدير الذات الاجتماعية لدى طلاب البرامج الخاصة بالجامعة، والمتوسط الفرضي للمقياس الذي تم الحصول عليه من خلال حاصل ضرب القيمة الوسطي لمقياس الاستجابة الخماسي في عدد فقرات المقياس، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (١٩): دلالة الفروق بين متوسط درجات تقدير الذات الاجتماعية لدى الطلاب

والمتوسط الفرضي (ن=٢٤٤)

المقياس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) ودلالاتها
تقدير الذات الاجتماعية	العينة	٥٨,٦٢	٨,٥٩	٢٤٣	**٢٤,٧٧
	المتوسط الفرضي	٤٥	-	-	

**دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

- يتبين من الجدول (١٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة علي مقياس تقدير الذات الاجتماعية، والمتوسط الفرضي في اتجاه متوسط درجات أفراد العينة علي مقياس تقدير الذات الاجتماعية، وكان متوسط العينة

(٥٨,٦٢) أعلى من المتوسط الفرضي = ٤٥، وكانت قيمة (ت) = ٢٤,٧٧، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على أن مستوى تقدير الذات الاجتماعية عند طلاب البرامج الخاصة أعلى من المتوسط.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض (١-ب)

ويمكن تفسير ذلك في ضوء ارتباط تقدير الذات الاجتماعية المرتفع بممارسات التنشئة الاجتماعية المتوازنة داخل الأسرة؛ حيث تدعم بعض الممارسات الايجابية بناء تقدير الذات الاجتماعية، مما يعزز عند الفرد الشعور بتقدير الذات (Bailey, 2003). وربما يكون لطلاب البرامج الخاصة طبيعة أسرية اجتماعية تتميز بالثراء الاجتماعي إلى حد ما، فهم طلاب قد ينتمون إلى أسر تسعى إلى إتاحة فرص تعليمية متميزة نوعاً ما، ولم تكتفِ بانتساب أبنائهم إلى جامعات حكومية ذات سمعة علمية طيبة فقط. لذلك قد يكون من المتوقع أن هذا النمط من الأسر قد تتوافر لديهم معدلات مقبولة متوازنة من الرعاية النفسية والحرص على توازن الجوانب الايجابية "كتقدير الذات الاجتماعية" لدى أبنائهم.

وخارج إطار الأسرة، قد يتلقى طالب البرامج الخاصة خدمات مميزة في المجتمع الجامعي، قد تعزز من شعوره بتقدير الذات في الوسط الاجتماعي أيضاً. كذلك، أشار Harris & Orth (2020) إلى أن مرحلة المراهقة قد تكون وقتاً فعالاً بشكل خاص لتعزيز تقدير الذات الاجتماعية نظراً لكونها فترة حرجة في النمو الوجداني والسلوكيات والعلاقات الاجتماعية.

من زاوية أخرى، ربما يكون لوسائل التواصل الاجتماعي دوراً في ارتفاع تقدير الذات الاجتماعية، من خلال التفاعل الجماعي، وإبداء الإعجاب من المحيطين على ما يقوم الفرد بنشره. فما يطرحه الفرد على وسائل التواصل الاجتماعي إما أن يكون محط إعجاب الآخرين فيتم التفاعل معه على نحو يدعم تقدير الذات الاجتماعية. وبذلك، فإن وسائل التواصل الاجتماعي قد تقوم بدور ليس بالقليل في دعم تقدير الذات الاجتماعية بين جيل الألفية الحالية. وفي هذا الإطار توصلت نتائج دراسة (Morshed et al. (2020 إلى أن الأنشطة اليومية والتفاعل الاجتماعي من خلال المكالمات، والرسائل النصية تؤثر بشكل كبير على تقدير الذات الاجتماعية، كما أن زيادة التواصل الاجتماعي يرتبط بزيادة تقدير الذات الاجتماعية.

وختلاصةً، توضح هذه النتائج بوجه عام وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب على مقياس تقدير الذات الاجتماعية، والمتوسط الفرضي، في اتجاه متوسط درجات طلاب البرامج الخاصة، وبذلك فإن مستوى تقدير الذات الاجتماعية عند طلاب البرامج الخاصة أعلى من المتوسط، لذا تم قبول الفرض (١-ب).

(١-ج) توجد فروق دالة إحصائية بين المتوسط الفرضي، ومتوسط درجات طلاب البرامج الخاصة بالجامعة على مقياس وجهة الضبط (ببعديها الخارجية، والداخلية).

لاختبار هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة؛ للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات مقياس وجهة الضبط ببعديه الفرعيين لدى طلاب البرامج الخاصة بالجامعة، والمتوسطات الفرضية للمقياس التي حصل عليها من خلال حاصل ضرب القيمة الوسطي لمقياس الاستجابة الخماسي في عدد فقرات كل بعد من بعدي المقياس، كما هو موضَّح بالجدول الآتي:

جدول (٢٠): دلالة الفروق بين متوسطات درجات وجهة الضبط لدى الطلاب والمتوسط

الفرضي (ن=٢٤٤)

التباعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) ودلالاتها
وجهة الضبط الخارجية	العينة المتوسط الفرضي	٢٤,٥١ ٢٧	٥,١٩ -	٢٤٣	٧,٤٩- **
وجهة الضبط الداخلية	العينة المتوسط الفرضي	٤٠,١٨ ٣٠	٤,٨٥ -	٢٤٣ -	٣٢,٧٩ **

** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

- يتبين من الجدول (٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة علي بُعد وجهة الضبط الخارجية والمتوسط الفرضي لصالح المتوسط الفرضي؛ حيث كان متوسط العينة (٢٤,٥١) أدنى من المتوسط الفرضي = ٢٧، وكانت قيمة (ت) = -٧,٤٩، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على أن مستوى وجهة الضبط الخارجية دون المتوسط عند طلاب البرامج الخاصة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة علي بُعد وجهة الضبط الداخلية والمتوسط الفرضي لصالح المتوسط الفرضي، وكان متوسط العينة (٤٠,١٨) أعلى

من المتوسط الفرضي = ٣٠، وكانت قيمة (ت) = ٣٢,٧٩، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على أن مستوى وجهة الضبط الداخلية أعلى من المتوسط عند طلاب البرامج الخاصة.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض (١-ج)

يمكن تفسير انخفاض وجهة الضبط الخارجية دون المتوسط وارتفاع وجهة الضبط الداخلية أعلى من المتوسط في ضوء طبيعة العينة التي تنتمي في أغلبها للتخصصات العلمية (عدا تخصص اللغة الانجليزية) الذين ربما يكونوا أكثر ميلاً لعزو إنجازاتهم ونتائج أعمالهم سواء ناجحة أو فاشلة لذواتهم وقدراتهم أكثر من عزو نتائجهم للعوامل والظروف الخارجية عن تحكمهم كالحظ والصدفة. فذوو وجهة الضبط الخارجية أقل طموحًا، وتحملًا لمسئولية أفعالهم، مع عدم الثقة بالنفس (Curtis & Trice, 2013). وهو ما يخالف نتائج الفرض "١-ب" الذي كشف عن معدلات أعلى من المتوسط لعينة الدراسة من طلاب البرامج الخاصة على مقياس تقدير الذات الاجتماعية.

من زاوية أخرى، ذوو الضبط الداخلي أقل قلقًا، وعدوانيةً، وأكثر تكيفًا، وتحملًا، ومقاومةً للمشكلات السلوكية، وأكثر اجتماعيةً، واستقلاليةً، وإنجازًا، وسيطرةً، وتحكمًا في المواقف (Suárez-Álvarez et al., 2015)، (وهو ما يتفق مع نتائج الفرض "١-د" الذي كشف عن تميز عينة الدراسة بمعدلات دون المتوسط في سوء السلوك). وأكثر ميلاً لمشاركة الآخرين، وثقةً بالنفس (Curtis & Trice, 2013). (وهو ما يتفق مع نتائج الفرض "١-ب" الذي كشف عن تميز عينة الدراسة بمعدلات أعلى المتوسط في تقدير الذات الاجتماعية).

أيضًا، يمكن تفسير ذلك في ضوء الطبقة الاجتماعية والاقتصادية التي ينتمي لها طلاب البرامج الخاصة. فقد أشار Berndt (1978) إلى أن أبناء الطبقة الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة قد يميلون إلى الضبط الخارجي نظرًا لقصور إمكانات تنمية القدرات، وضعف تشجيع الاستقلالية، في حين يميل أبناء الطبقة الاجتماعية والاقتصادية المرتفعة إلى الضبط الداخلي لتوفر إمكانات دعم الكفاءات، والقدرات، وتشجيع البيئة المحيطة على الاستقلالية، والسيطرة على المتغيرات المحيطة.

د. منال منصور الحملاوي د. زينب شعبان رزق

وتتسق نتائج هذا الفرض مع نتائج الفرض (١-أ)، والذي أظهر معدلات للاستحقاق الأكاديمي متوسطة (معتقدات الاستحقاق)، ودون المتوسط (أفعال الاستحقاق، والدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي)؛ حيث أشار Anderson et al. (2013) إلى عدد من العوامل الشخصية التي تسببت في ارتفاع معدلات الاستحقاق الأكاديمي لدى الطلاب، منها: ارتفاع مستوى النرجسية، وكذلك وجهة الضبط الخارجية، واعتقاد الطلاب في وجود قوى خارجية مسئولة عن نجاحاتهم وإخفاقاتهم، مما يؤدي إلى انخفاض جهودهم الأكاديمية، ودافعيتهم الداخلية للعمل الجاد من أجل تحقيق إمكاناتهم.

وتشير هذه النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب على بعد وجهة الضبط الخارجية والمتوسط الفرضي في اتجاه المتوسط الفرضي، وبين متوسط درجات الطلاب على بعد وجهة الضبط الداخلية والمتوسط الفرضي في اتجاه متوسط درجات الطلاب على بعد وجهة الضبط الداخلية. ومن ثم فإن مستوى وجهة الضبط الخارجية دون المتوسط عند طلاب البرامج الخاصة، في حين أن مستوى وجهة الضبط الداخلية جاء أعلى من المتوسط عند طلاب البرامج الخاصة، وبذلك تم قبول الفرض (١-ج).

(١-د) توجد فروق دالة إحصائية بين المتوسط الفرضي، ومتوسط درجات طلاب البرامج الخاصة بالجامعة على مقياس سوء السلوك.

لاختبار هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة؛ للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط درجات مقياس سوء السلوك لدى طلاب البرامج الخاصة بالجامعة، والمتوسط الفرضي للمقياس الذي تم الحصول عليه من خلال حاصل ضرب القيمة الوسطي لمقياس الاستجابة الرباعي (٣ : ٠) والتي تساوي (١,٥) في عدد فقرات المقياس (١٣ مفردة)، كما هو موضَّح بالجدول الآتي:

جدول (٢١): دلالة الفروق بين متوسط درجات سوء السلوك لدى الطلاب والمتوسط الفرضي

(ن=٢٤٤)

المقياس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) ودالاتها
سوء السلوك	العينة	١٦,١٤	٥,٠٩	٢٤٣	-٧,٠٢**
	المتوسط الفرضي	١٩,٥	-	-	

**دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

■ يتبين من الجدول (٢١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة علي مقياس سوء السلوك والمتوسط الفرضي لصالح المتوسط الفرضي، وكان متوسط العينة (١٦,١٤) أدنى من المتوسط الفرضي = ١٩,٥، وكانت قيمة (ت) = -٧,٠٢، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على أن مستوى سوء السلوك أقل من المتوسط عند طلاب البرامج الخاصة.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض (١-د)

ربما يرجع انخفاض سوء السلوك إلى أن التعلم في البرامج الخاصة يعتمد بدرجة ما على التعلم التشاركي والتعاوني، ومن المحتمل في هذه الحالة أن الطلاب يتم تدريبهم على عدم انتهاك المعايير الاجتماعية للحفاظ على تناغم بيئة التعلم التشاركية. كما أشارت الأدبيات إلى عدد من مظاهر سوء السلوك؛ مثل: التحرش اللفظي، والتنمر الأكاديمي، والسلوكيات العدوانية، والتخريب.... (Dierendonck et al., 2020; Bunton, 2021; Burnett, 2022)، وهي مظاهر سلوكية لا تتفق وثقافتنا وقيمنا الدينية، هذه السلوكيات يمكن وصفها بأنها غير لائقة أو مقبولة حتى بين جمهور الشباب.

كما أن رصد واقع سوء السلوك في السياق الجامعي قد تم تحديده وتوصيفه في عدد من الدراسات (Bjorklund & Rehling, 2009; Hudgins et al., 2022) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والذين يغلب عليهم الطابع المحافظ المثالي في معايير التعامل مع طلابهم من منظور تعليمي تربوي. ومن منظور الطالب الجامعي، تقرر نظرية الردع، بأن الفرد إذا شارك في سلوك غير مقبول فإنه يأخذ في اعتباره احتمالية وقوع العقاب، ومستوى شدته، وبالتالي تكون السلوكيات غير المقبولة بارزة عندما تكون العقوبة المتوقعة ضئيلة، والمكتسبات مغرية (McKinne, 2008). وهنا قد يضع الطالب في اعتباره عواقب سوء السلوك، لاسيما وأنهم طلاب يسددون مقابلات مادية لتعليمهم، وربما يعد إثارة المشكلات ليست في صالحهم من منظور اقتصادي، وهذا لا يتعارض مع الاستحقاق الأكاديمي وفق منظور الثقافة الاستهلاكية، فالمطالبة بامتيازات تختلف عن التورط في مشكلات. والدليل على ذلك، أنه حتى بالنسبة للاستحقاق الأكاديمي لدى هؤلاء الطلاب أظهرت نتائج الفرض (١-أ) أنه يشغل الموضع دون المتوسط في بعد "أفعال الاستحقاق" وهو ربما البعد الأقرب إلى سوء السلوك.

أشارت نظرية الفوضى الاجتماعية أن السلوك غير المقبول والذي قد يتسم بالعدوانية ينتج أحياناً عند شعور الفرد بعدم وجود معايير عادلة وثابتة في المجتمع، مما يولد ضغوطاً لدى الفرد، وتظهر سلوكيات الطلاب غير المقبولة كنوع من تعبير هؤلاء الطلاب عن عدم وصولهم لحقوقهم التعليمية المتوقعة (Barrett et al., 2008). وبالنسبة لعينة الدراسة من طلاب البرامج الخاصة فإن احتمالية تعرضهم للظلم المتكرر وعدم وجود معايير عادلة وثابتة أقل بشكل كبير مقارنةً بزملائهم في البرامج الأخرى بالكلية، وذلك نظراً لقلة أعدادهم، وتميز تخصصاتهم في سوق العمل، واهتمام القائمين على هذه البرامج بإنجاح هذه البرامج، وبالتالي فإن فرص شعورهم بالظلم قد تبدو ضئيلة بدرجةٍ ما مقارنةً بنظرائهم من البرامج الأخرى.

وتختلف هذه النتيجة عما أشارت إليه الأدبيات بأن المراهقين ذوي المكانة الاجتماعية المرتفعة يُظهرون أنماطاً من السلوك غير اللائق أكبر مقارنةً بأقرانهم ذوي المكانة الاجتماعية الأقل (Spadafora et al., 2022). ويمكن تفسير هذا الاختلاف في ضوء أن المرحلة العمرية لشباب الجامعة (أو عند قطاع كبير منهم) تتجاوز مرحلة المراهقة التي تتميز بالثورة الانفعالية التي قد يتم التعبير عنها سلوكياً على نحو غير لائق.

وختصاراً، توضح هذه النتائج بوجه عام وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب على مقياس سوء السلوك، والمتوسط الفرضي، في اتجاه المتوسط الفرضي؛ أي أن مستوى سوء السلوك لدى طلاب البرامج الخاصة أقل من المتوسط. وبذلك تم قبول الفرض (د-١).

تشير نتائج الفروض الفرعية (أ-١، ب-١، ج-١، د-١) إلى قبول الفرض الأول من فروض الدراسة.

نتائج الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على أنه: تختلف متوسطات درجات طلاب البرامج الخاصة في كل من: (بعدي الاستحقاق الأكاديمي "معتقدات الاستحقاق، وأفعال الاستحقاق"، والدرجة الكلية، وتقدير الذات الاجتماعية، ووجهة الضبط الخارجية، والداخلية، وسوء السلوك) تبعاً لاختلاف النوع (ذكور-إناث)، والكلية (تربوية-تطبيقية)، والفرقة الدراسية (الأولى-الرابعة).

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثتان بما يلي:

- حساب قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات مقاييس (الاستحقاق الأكاديمي، وتقدير الذات الاجتماعية، ووجهة الضبط، وسوء السلوك) تبعاً للنوع (ذكور - إناث)، والكلية (تربوية - تطبيقية)، والفرقة (الأولى - الرابعة).
- إجراء اختبارات للمجموعتين المستقلتين لتحديد دلالة الفروق وفقاً للنوع، والكلية، والفرقة الدراسية، في متوسطات درجات كل من: الاستحقاق الأكاديمي، ويعرض جدول (٢٢) للاحصاءات الوصفية وقيم اختبارات لمتغيرات الدراسة.

جدول (٢٢) الاحصاءات الوصفية، وقيم "ت" لدرجات (الاستحقاق الأكاديمي، وتقدير الذات الاجتماعية، ووجهة الضبط، وسوء السلوك) تبعاً لمتغيرات النوع، والكلية، والفرقة الدراسية (ن=٢٤٤، د.ح=٢٤٢)

المتغير التابع	المتغير المستقل	ن	م	ع	ت
الاستحقاق الأكاديمي	معتقدات الاستحقاق	ذكور	٩٤	٣٨,١٠	١١,٣٣
		إناث	١٥٠	٣٧,٤١	١١,٨٥
		ذكور	٩٤	٢٦,٢٦	١١,١٤
		إناث	١٥٠	٢١,٢٨	٨,٠١
		ذكور	٩٤	٦٤,٣٦	٢١,٢٩
		إناث	١٥٠	٥٨,٦٩	١٧,٧٦
	أفعال الاستحقاق	ذكور	٩٤	٥٨,٩٨	٧,٢٣
		إناث	١٥٠	٥٨,٧٠	٩,٣٨
	الدرجة الكلية	ذكور	٩٤	٢٥,٧٨	٥,٢١
		إناث	١٥٠	٢٣,٧٨	٤,٩١
	تقدير الذات الاجتماعية	ذكور	٩٤	٤٠,٣٢	٤,١٠
		إناث	١٥٠	٤٠,٠٨	٥,٢١
وجهة الضبط	خارجية	ذكور	٩٤	١٨,٦٣	٥,٩٧
		إناث	١٥٠	١٤,٩٥	٤,٢١
	داخلية	ذكور	٩٤	٣٧,٣٦	١٢,٢٥
		إناث	١٥٠	٣٧,٩٢	١٠,٩٨
	الدرجة الكلية	ذكور	٩٤	٢١,٠٢	٨,٣٨
		إناث	١٥٠	٢٤,٩٨	٩,٩٧
سوء السلوك	معتقدات الاستحقاق	كلية تربوية	١٦١	٥٨,٣٩	١٨,٣٣
		كلية تطبيقية	٨٣	٦٢,٨١	١٩,٦٠
	أفعال الاستحقاق	كلية تربوية	١٦١	٢١,٠٢	٨,٣٨
		كلية تطبيقية	٨٣	٢٤,٩٨	٩,٩٧
	الدرجة الكلية	كلية تربوية	١٦١	٥٨,٣٩	١٨,٣٣
		كلية تطبيقية	٨٣	٦٢,٨١	١٩,٦٠

د. منال منصور الحملاوي د. زينب شعبان رزق

المتغير التابع		المتغير المستقل		ن	م	ع	ت	
تقدير الذات الاجتماعية	الدرجة الكلية	الدرجة الكلية	كلية تربوية	١٦١	٥٩,٧٤	٨,٣٨	١,٨٢	
			كلية تطبيقية	٨٣	٥٧,٩١	٩,١٨		
وجهة الضبط	خارجية		كلية تربوية	١٦١	٢٤,٠٩	٤,٨٧	٠,٩٤	
			كلية تطبيقية	٨٣	٢٤,٧١	٥,٣٠		
	داخلية		كلية تربوية	١٦١	٤٠,٧٤	٤,٦٦	٢,١٥	
			كلية تطبيقية	٨٣	٣٩,٤٠	٥,٠٩		
سوء السلوك	الدرجة الكلية		كلية تربوية	١٦١	١٤,٣٦	٤,١١	٦,٢٠	
			كلية تطبيقية	٨٣	١٨,١٣	٥,٣٩		
الاستحقاق الأكاديمي	معتقدات الاستحقاق		الأولى	١٦٠	٣٧,٢٦	١٢,٦٦	٠,٤٢	
			الرابعة	٨٤	٣٧,٩٠	١٠,٨٦		
	أفعال الاستحقاق		الأولى	١٦٠	٢٢,٤٧	٩,٢٦	٠,٤٣	
			الرابعة	٨٤	٢٢,٩٨	٩,٣٧		
	الدرجة الكلية		الأولى	١٦٠	٥٩,٧٤	١٩,٨١	٠,٤٧	
			الرابعة	٨٤	٦٠,٨٨	١٨,٣٨		
	تقدير الذات الاجتماعية		الأولى	١٦٠	٥٩,٣٠	٨,٦٩	٠,٨٣	
			الرابعة	٨٤	٥٨,٣٧	٨,٨٨		
وجهة الضبط	خارجية		الأولى	١٦٠	٢٤,٤١	٤,٧١	٠,١٣	
			الرابعة	٨٤	٢٤,٣٣	٥,٣٦		
	داخلية		الأولى	١٦٠	٤٠,٠٥	٤,٩٥	٠,٢٧	
			الرابعة	٨٤	٤٠,٢٢	٤,٨٧		
سوء السلوك	الدرجة الكلية		الأولى	١٦٠	١٥,٢٩	٥,٤٣	٢,١١	
			الرابعة	٨٤	١٦,٦٦	٤,٦٩		

(*) دالة عند ٠,٠٥ (**) دالة عند ٠,٠١

يمكن تفصيل الفرض الثاني في الفروض الفرعية التالية:

(٢- أ) تختلف متوسطات درجات طلاب البرامج الخاصة في أبعاد الاستحقاق الأكاديمي (معتقدات الاستحقاق، وأفعال الاستحقاق)، والدرجة الكلية تبعاً لاختلاف النوع (ذكور- إناث)، والكلية (تربوية-تطبيقية)، والفرقة الدراسية (الأولى-الرابعة).

بمراجعة جدول (٢٢) يتضح ما يلي:

فيما يتعلق بالنوع

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين الذكور والإناث في بعد أفعال الاستحقاق؛ حيث كانت قيمة "ت" (٣,٩٢)، وبالرجوع إلى متوسطات الدرجات يتضح أن هذه الفروق في اتجاه الذكور.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي؛ حيث كانت قيمة "ت" (٢,١٤)، وبالرجوع إلى متوسطات الدرجات يتضح أن هذه الفروق في اتجاه الذكور.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد معتقدات الاستحقاق؛ حيث بلغت قيمة "ت" (٠,٤٢) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

مناقشة وتفسير النتائج

اتفقت هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات كل من: (Ciani et al., 2008; Boswell, 2012; Wasieleski et al., 2014; Sohr-Preston & Boswell, 2015; Lemke et al., 2017; Ifill-Fraser, 2019; Carollo, 2020; Fletcher et al., 2020; Keener, 2020; Aksoy & Sural, 2022; Abbady & Almueed, 2023)، وكذلك دراسة كل من: (أسماء عبد العزيز، ٢٠٢١؛ نهلة الشافعي، ٢٠٢٢). أما فيما يتعلق بعدم وجود فروق بين الجنسين في معتقدات الاستحقاق؛ فقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات كل من: (Edgar et al., 2020; Pilotti et al., 2022) التي أيدت نتائجها عدم وجود فروق بين الجنسين في الاستحقاق الأكاديمي. إلا أنها اختلفت مع نتائج دراسة مروة هلال (٢٠٢٢) التي أظهرت فروقاً في بعض الأبعاد في اتجاه الذكور، وفروقاً في أبعاد أخرى في اتجاه الإناث، وهو ما يخالف ما توصلت إليه الدراسة الحالية من عدم ظهور أية فروق في الاستحقاق الأكاديمي في اتجاه الإناث. وكذلك اختلفت مع ما كشفت عنه نتائج دراسة صفاء بيرق (٢٠٢٢) التي توصلت إلى وجود فروق في الاستحقاق الأكاديمي في اتجاه الإناث. ويمكن تفسير هذا الاختلاف في ضوء الأطر النظرية التي تبنتها تلك الدراسات وما تضمنته من أبعاد للاستحقاق الأكاديمي، والتي اختلفت عن التوجه النظري الذي تبنته الدراسة الحالية لأبعاد الاستحقاق الأكاديمي (معتقدات الاستحقاق

الأكاديمي، وأفعال الاستحقاق الأكاديمي)، وكذلك اختلاف طبيعة العينات في تلك الدراسات عن عينة الدراسة الحالية من طلاب البرامج الخاصة بكليتي التربية والهندسة. ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين الجنسين في معتقدات الاستحقاق؛ حيث أنها تمثل الجانب المعرفي في الاستحقاق الأكاديمي، والذي ربما يتعادل عند الجنسين؛ لأن كلاً من الذكور والإناث تأثر بنفس الثقافة الاستهلاكية، ومر بنفس المتغيرات المجتمعية كالثورات، وتأثيرات وسائل التواصل الاجتماعي السلبية والإيجابية، كما أن كليهما يمتلك نفس المعارف والمعتقدات في استحقاقهما لمميزات نظير انتسابهما للبرامج الخاصة، والتي جاءت في المستوى المتوسط (كما هو موضح بنتائج الفرض ١-أ). وبذلك فإن معتقدات الاستحقاق جاءت في المعدل المتوسط، ولم تُظهر فروقاً بين الجنسين.

في حين تفوق الذكور على الإناث في أفعال الاستحقاق، والتي تمثل الجانب السلوكي في الاستحقاق الأكاديمي، وكذلك الدرجة الكلية. وربما يرجع ذلك إلى التنشئة الاجتماعية التي تشجع الذكور بدرجة أكبر من الإناث على التخلي عن الحرج في التعبير السلوكي عن معتقداتهم وأفكارهم. ولذلك نجد أن الذكور والإناث تكافأ في أفكارهما ومعتقداتهما المتعلقة بالاستحقاق الأكاديمي، إلا أن الذكور أستطاعوا التعبير والتصرف عما يعتقدون.

فيما يتعلق بالكلية

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين طلاب الكليات التربوية والتطبيقية في بعد أفعال الاستحقاق؛ حيث كانت قيمة "ت" (٣,٢٨)، وبالرجوع إلى متوسطات الدرجات يتضح أن هذه الفروق في اتجاه الكليات التطبيقية.

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الكليات التربوية والتطبيقية في كل من: بعد معتقدات الاستحقاق والدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي؛ وقد كانت قيم "ت" (٠,٣٧)، (١,٨١) على الترتيب.

مناقشة وتفسير النتائج

يمكن تفسير التفاوت في الاستحقاق الأكاديمي بين طلاب الكليات التربوية والتطبيقية في ضوء منحى الأفضلية النرجسي. فطلاب كلية الهندسة كمثال للكليات التطبيقية قد يشعرون بأنهم الأفضل، وبأن دراستهم أكثر مشقة، وهنا قد تدعم الثقافة

المجتمعية التي تعلي من شأن هذه الكليات (لدرجة إطلاق البعض عليها مسمى "كليات القمة") هذه المشاعر، مما قد يترتب عليه إقدام بعض من طلاب تلك الكليات على أفعال الاستحقاق بدرجة أكبر من نظرائهم بالكليات الأخرى. إضافة إلى ما سبق، قد يتعرض طلاب الكليات التطبيقية فعليًا لضغوط وصعاب دراسية، تدعم شعورهم بأنهم يستحقون الحصول على درجات مرتفعة وامتيازات أكاديمية، لأن أقلهم اجتهدًا "وفق وجهة نظرهم" يبذل جهدًا قد لا يتحمله طلاب الكليات الأخرى مهما بذلوا من جهد. على الجانب الآخر، يتلقى طلاب كلية التربية قدرًا مناسبًا من المقررات التربوية والنفسية التي تأهلهم لتربية النشء، لذلك قد تكون نظرتهم للاستحقاق الأكاديمي وبالأخص أفعالهم الاستحقاقية أكثر موضوعية مقارنةً بنظرائهم من الكليات التطبيقية. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة صفاء بيرق (٢٠٢٢)، إلا أنها اختلفت مع ما توصلت إليه دراسة فتحي الضبع (٢٠٢٠) من وجود فروق في الاستحقاق الأكاديمي في اتجاه التخصصات التربوية.

فيما يتعلق بالفرقة الدراسية

٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الفرقة الأولى والفرقة الرابعة في بعدي أفعال الاستحقاق ومعتقدات الاستحقاق وكذلك الدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي؛ حيث كانت قيم "ت" (٠,٤٢، ٠,٤٣، ٠,٤٧) على الترتيب.

مناقشة وتفسير النتائج

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (Boswell, 2012). إلا أنها اختلفت مع ما توصلت إليه دراسة فتحي الضبع (٢٠٢٠)؛ حيث توصلت نتائج تلك الدراسات إلى وجود فروق في الاستحقاق الأكاديمي في اتجاه طلاب الفرقة الأولى، كما اختلفت مع نتائج دراسة (Aksoy & Sural, 2022) التي توصلت إلى وجود فروق في الاستحقاق الأكاديمي في اتجاه الفرق الأعلى. وربما تحتاج هذه النتيجة إلى مزيد من البحوث المستقبلية لدراسة أسباب عدم وجود فروق في بعدي الاستحقاق الأكاديمي بين الفرق الدراسية المختلفة؛ والتي تمثل شريحتين عمريتين فارقتين في النضج وحجم الخبرات التي تعرضوا لها في الجامعة. وربما يدعم الحاجة إلى مزيد من الدراسات المستقبلية أن الدراسات التي تناولت الفروق بين الفرق الدراسية في الاستحقاق الأكاديمي محدودة، كما أنها توصلت

إلى نتائج متعارضة؛ حيث توصلت إحداها إلى أن الفروق في اتجاه الطلاب الأصغر سنًا، في حين توصلت الأخرى إلى أن الفروق في اتجاه الطلاب الأكبر سنًا. وخلاصةً، هناك اختلافات بين الذكور والإناث في أفعال الاستحقاق والاستحقاق الأكاديمي ككل؛ حيث أظهر الذكور استحقاقًا أكاديميًا أعلى من الإناث، في حين أن كليهما تعادلا في معتقدات الاستحقاق. كذلك، كانت معدلات أفعال الاستحقاق أعلى عند طلاب الكليات التطبيقية بالمقارنة بطلاب الكليات التربوية، في حين أن كليهما تعادلا في معتقدات الاستحقاق، والاستحقاق الأكاديمي ككل. وبالنسبة للفرقة الدراسية، لم تظهر نتائج الدراسة أية فروق دالة إحصائية في أبعاد الاستحقاق الأكاديمي والاستحقاق الأكاديمي ككل تبعًا لاختلاف الفرقة الدراسية. وتدعم هذه النتائج قبول الفرض (٢-أ) جزئيًا.

(٢-ب) يختلف متوسطات درجات طلاب البرامج الخاصة في تقدير الذات الاجتماعية تبعًا لاختلاف النوع (ذكور-إناث)، والكلية (تربوية-تطبيقية)، والفرقة الدراسية (الأولى-الرابعة)

بمراجعة جدول (٢٢) يتضح ما يلي:

فيما يتعلق بالنوع

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تقدير الذات الاجتماعية؛ وقد بلغت قيمة "ت" (٠,٢٣).

فيما يتعلق بالكلية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الكليات التربوية والتطبيقية في تقدير الذات الاجتماعية؛ وقد بلغت قيمة "ت" (١,٨٢).

فيما يتعلق بالفرقة الدراسية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الفرقة الأولى والفرقة الرابعة في تقدير الذات الاجتماعية؛ وقد بلغت قيمة "ت" (٠,٨٣).

مناقشة وتفسير نتائج الفرض (٢-ب)

تشير نتائج هذا الفرض تساؤلًا حول دور الوسط الاجتماعي لطلاب البرامج الخاصة -من تنشئة اجتماعية أسرية، ثم مدرسية، وصولاً إلى المرحلة الجامعية- في تعزيز تقدير الذات الاجتماعية. فهل يتلقى هؤلاء الطلاب تعزيزًا نفسيًا وتنشئة أسرية

واجتماعية ورعاية أكاديمية تدعم تقديرهم لذواتهم وتخفيض من الاستحقاق الأكاديمي وسوء السلوك لديهم، وتدعم وجهة الضبط الداخلية بالمقارنة بوجهة الضبط الخارجية؟ فقد أظهرت نتائج هذا الفرض عدم وجود أية فروق سواء على مستوى النوع، أو الكلية، أو الفرقة، مع ارتفاع مستوى تقدير الذات الاجتماعية عن المستوى المتوسط (من نتائج الفرض الأول "١-ب"). الأكثر من ذلك، جاءت معدلات كل من الاستحقاق الأكاديمي (من نتائج الفرض الأول "١-أ")، ووجهة الضبط الخارجية دون المتوسط، في حين أن معدلات وجهة الضبط الداخلية أعلى من المتوسط (من نتائج الفرض الأول "١-ج")، كما جاءت معدلات سوء السلوك دون المتوسط (من نتائج الفرض الأول "١-د").

وقد أشار Harris & Orth (2020) إلى أهمية مرحلة المراهقة كفترة حرجية في النمو الوجداني والاجتماعي في تعزيز تقدير الذات الاجتماعية. على الجانب الآخر، تدعم التنشئة الاجتماعية المتوازنة تقدير الذات الاجتماعية (Bailey, 2003). كما يتضمن تقدير الذات الاجتماعية المرتفع الايجابيات التي تدعو الفرد لاحترام ذاته، وقبولها، والسلبيات التي لا تقلل من مكانته بين الآخرين (Zeigler-Hill, 2010). فتقدير الذات المرتفع يرتبط بأداء الشخصية لوظائفها بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه (Hosogi et al., 2012). وربما تساهم وسائل التواصل الاجتماعي وما تبثه من ثقة اجتماعية في الشباب، وهم الأكثر استخدامًا لها، في عدم وجود فروق بين الذكور والإناث أو بين الكليات أو بين الخبرات والأعمار المختلفة. فالأفراد يستمدون تقديرهم الذاتي من انتمائهم للجماعة، ويسعون للحفاظ على صورة الذات في هذه الجماعات (Rubin & Hewstone, 1998).

وقد اتفقت نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة سليمان أبو دميك (٢٠١٨) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقدير الذات تُعزى إلى النوع أو العمر. كما اتفقت جزئيًا مع نتائج دراسة مروة عبد المحسن وآخرون (٢٠٢٠) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة في تقدير الذات وفق العمر، مع وجود فروق دالة إحصائية في تقدير الذات المدرسية فقط عند ٠,٠٥ بين الذكور والإناث في اتجاه الإناث. إلا أنها اختلفت مع ما توصلت إليه نتائج دراسة Gupta (2015) من وجود فروق دالة إحصائية في تقدير الذات بين طلاب العلوم والمحاسبة في اتجاه طلاب المحاسبة. وكذلك نتائج دراسة منال

الصمادي، ولبنى السعود (٢٠١٨) التي كشفت عن فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص في اتجاه تخصص الارشاد النفسي والتربوي. في ضوء ما سبق، أظهرت النتائج عدم وجود اختلافات في تقدير الذات الاجتماعية بين الجنسين، أو بين طلاب الكليات التطبيقية بالمقارنة بطلاب الكليات التربوية، أو بين طلاب الفرقة الرابعة بالمقارنة بطلاب الفرقة الأولى. وبذلك تم رفض الفرض (٢-ب). (٢-ج) تختلف متوسطات درجات طلاب البرامج الخاصة في وجهة الضبط الخارجية والداخلية تبعاً لاختلاف النوع (ذكور-إناث)، والكلية (تربوية-تطبيقية)، والفرقة الدراسية (الأولى-الرابعة)

بمراجعة جدول (٢٢) يتضح ما يلي:

فيما يتعلق بالنوع

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين الذكور والإناث في وجهة الضبط الخارجية؛ حيث كانت قيمة "ت" (٣,٨٤)، وبالرجوع إلى متوسطات الدرجات بالجدول (٢٢) يتضح أن هذه الفروق في اتجاه الذكور.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في وجهة الضبط الداخلية؛ وقد كانت قيمة "ت" (٠,٣٥) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

مناقشة وتفسير النتائج

يمكن تفسير وجود فروق في وجهة الضبط الخارجية في اتجاه الذكور في ضوء ملاحظة الباحثين لظاهرة تبدو مثيرة للقلق إلى حد ما بين الذكور في الجيل الحالي، وهي انخفاض توجههم نحو بذل الجهد في الجانب الدراسي الأكاديمي (إلى الحد أن الإناث تصدرت مواضع أوائل الدفعات حتى في التخصصات العلمية التي يفترض نظرياً تفوق الذكور فيها) وتوجه اهتماماتهم نحو الاستمتاع بهذه المرحلة العمرية من حياتهم (لأسيما أبناء الطبقة الاجتماعية الاقتصادية المستهدفة في عينة الدراسة الحالية من طلاب البرامج الخاصة). ولأن هؤلاء الطلاب في تخصصات تتسم بالجدية، ويعد بذل الجهد محدد أساسي مميز لها، فإن ارتفاع احتمالية حصولهم على تقديرات غير مرضية (لهم ولأسرهم الذين يدفعون مقابلًا ماديًا كبيرًا نظير التحاقهم بهذه البرامج) يبدو منطقيًا، لذلك قد يلجأون إلى وجهة الضبط الخارجية التي تعلي من قدر الصدفه والقدر والنصيب والعوامل الخارجة عن

سيطرتهم كميكانيزم مواجهة للحفاظ على تقدير الذات الاجتماعية (المهمة جداً للذكور وفق أساليب التنشئة الاجتماعية في ثقافتنا العربية) في أسرهم وبين أصدقائهم؛ خصوصاً وأنهم طلاب متفوقون في المرحلة قبل الجامعية، واستطاعوا دخول جامعات حكومية تتطلب درجات مرتفعة (ربما حصلوها لأنهم تعودوا على تحمل آخرين "المدرسين الخصوصيين والأسرة" لمسئوليتهم الأكاديمية).

أما **وجهة الضبط الداخلية فلم توجد فروق بين الذكور والإناث فيها**، فكل من الذكور والإناث حتى وإن ألقى أحدهما (أي الذكور) بالمسئولية الأكاديمية على الآخرين في بعض المواضع "المتعلقة بالدرجات" للحفاظ على تقدير الذات الاجتماعية، إلا أن كليهما لا يستطيع إزاحة مسؤولياته عن أدائه الأكاديمية التي تتطلب أن يقوم بها بنفسه، والدليل على ذلك أن مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى هؤلاء الطلاب كان متوسطاً، بل إن أفعال الاستحقاق كانت دون المتوسط، وبالتالي فإنهم (ربما بحكم طبيعة الكليات التي تم دراسة العينات بها) على قناعة بمسئوليتهم عن بذل الجهد الذي يمكنهم من اجتياز المقررات الدراسية.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التي كشفت عن وجود فروق بين الجنسين في وجهة الضبط الخارجية لصالح الذكور، مثل: Suárez-Álvarez et al. (2016)، واختلفت مع نتائج الدراسات التي أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين في وجهة الضبط، مثل: دراسة (Dinçyurek et al. 2009)، وكذلك الدراسات التي توصلت إلى وجود فروق في وجهة الضبط الخارجية في اتجاه الإناث، مثل: الدراسة التي أجراها جرادي التجاني (٢٠١٦)، ودراسة (García et al. 2017). كما اختلفت مع دراسة (Naveed et al. 2020) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في وجهة الضبط الداخلية في اتجاه الذكور، ودراسة صالح الزهراني، سعيد آل شويل (٢٠٢٢) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في وجهة الضبط الداخلية في اتجاه الذكور، وعدم وجود فروق بين الجنسين في وجهة الضبط الخارجية.

فيما يتعلق بالكلية

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين طلاب الكليات التربوية والتطبيقية في وجهة الضبط الداخلية؛ حيث كانت قيمة "ت" (٢,١٥)، وبالرجوع إلى متوسطات الدرجات يتضح أن هذه الفروق في اتجاه الكليات التربوية.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الكليات التربوية والتطبيقية في وجهة الضبط الخارجية؛ وقد كانت قيمة "ت" (٠,٩٤).

مناقشة وتفسير النتائج

ربما يرجع وجود فروق في وجهة الضبط الداخلية في اتجاه الكليات التربوية إلى أن طلاب التربية يدرسون مقررات نفسية وتربوية تؤهلهم لشغل مهنة التدريس؛ هذه المقررات ربما كان لها دورًا في تشكيل بعض الجوانب النفسية لهم، وكذلك المساهمة في تكوين قناعات لديهم عن الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية الشخصية عن النتائج، وقيمة الجهد في تحقيق الأهداف، وقد جاءت معدلات الطلاب في وجهة الضبط الداخلية أعلى من المتوسط (كما بنتائج الفرض ١-ج) مما يشير إلى تحمل هؤلاء الطلاب لنتائج أداؤهم. وعلى الرغم مما تقدم وبمراجعة جدول (٢٢) تبدو قيم متوسطات وجهة الضبط الداخلية مقارنة بين الكليات التربوية والتطبيقية (م = ٤٠,٧٤، ٣٩,٤٠ على الترتيب) إلى حد ما وإن كانت دالة عند مستوى (٠,٠٥).

أما وجهة الضبط الخارجية فلا توجد فروق جوهرية بين الكليات التربوية والتطبيقية، وبمراجعة الفرض الأول (١-ج) يتضح أن وجهة الضبط الخارجية كانت دون المتوسط، أي أن كلا من طلاب الكليات التربوية والتطبيقية كانت وجهة الضبط الخارجية لديه دون المتوسط. وتتسق هذه النتائج مع سابقتها؛ حيث يتسق عدم وجود فروق بين طلاب الكليات التربوية والتطبيقية في وجهة الضبط الخارجية (الأدنى من المتوسط) مع وجود فروق (قيم متوسطاتها ليست كبيرة) عند طلاب الكليات التربوية في وجهة الضبط الداخلية (الأعلى من المتوسط).

اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه عدد من الدراسات التي بحثت اختلاف وجهة الضبط باختلاف طبيعة الدراسة بالكلية؛ حيث أظهرت نتائج دراسة Dinçyurek et al. (2009) وجود فروق في وجهة الضبط الداخلية بين الكليات العلمية

والتخصصات الانسانية في اتجاه التخصصات العلمية، وكشفت دراسة عبد الوهاب أنديجاني (٢٠١٦) عن وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب كليتي التربية والطب في وجهة الضبط الخارجية في اتجاه كلية التربية. وتوصلت دراسة عفاف المحمدي (٢٠١٧) إلى عدم وجود فروق في وجهة الضبط (داخلي وخارجي) تبعا للتخصص (علمي وأدبي). كما كشفت دراسة صالح الزهراني، سعيد آل شويل (٢٠٢٢) عن عدم وجود فروق بين التخصصات في أي من بعدي وجهة الضبط.

فيما يتعلق بالفرقة الدراسية

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الفرقة الأولى والفرقة الرابعة في كل من: وجهة الضبط الخارجية ووجهة الضبط الداخلية؛ وقد كانت قيم "ت" (٠,٢٧, ٠,١٣) على الترتيب.

مناقشة وتفسير النتائج

وهنا توضح النتائج أن الخبرة والفارق الزمني لا يلعبان دوراً ملموساً في وجهة الضبط سواء الخارجية أو الداخلية، وربما يحتاج ذلك إلى مزيد من البحوث المستقبلية؛ حيث أنه من المتوقع أن تلعب الخبرة دوراً في تعديل وجهة الضبط. ويمكن تفسير ذلك في ضوء معاناة كل من الفرقتين الأولى والرابعة من ضغوط أكاديمية متشابهة ربما تكون السبب في الاستجابة لوجهة الضبط بنفس العزو إما لأسباب داخلية أو خارجية. كذلك، قد يرجع السبب إلى صغر الفارق الزمني بين الفرقتين الأولى والرابعة. وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Akça & Yaman, 2010) التي كشفت عن ارتفاع الضبط الخارجي بدرجة أكبر بين المعلمين الأكبر عمراً. وقد يرجع هذا لاختلاف طبيعة العينة بين الدراسة الحالية وتلك الدراسة.

وخلاصةً، بالنسبة لوجهة الضبط الخارجية كانت هناك فروق بين الجنسين في اتجاه الذكور، وتعادل طلاب الكليات التطبيقية والتربوية، وكذلك طلاب الفرقة الأولى والرابعة في مستويات وجهة الضبط الخارجية. وبالنسبة لوجهة الضبط الداخلية. كشفت النتائج عن عدم وجود فروق بين الجنسين، وكذلك بين الفرق الدراسية، في حين تفوق طلاب الكليات التربوية على التطبيقية في وجهة الضبط الداخلية وتدعم هذه النتائج قبول الفرض (٢-ج) جزئياً.

(٢- د) تختلف متوسطات درجات طلاب البرامج الخاصة في سوء السلوك تبعاً لاختلاف النوع (ذكور-إناث)، والكلية (تربوية-تطبيقية)، والفرقة الدراسية (الأولى-الرابعة) بمراجعة جدول (٢٢) يتضح ما يلي:

فيما يتعلق بالنوع

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الذكور والإناث في سوء السلوك؛ حيث بلغت قيمة "ت" (٥,٤٤)، وبالرجوع إلى متوسطات درجات الذكور والإناث يتضح أن هذه الفروق في اتجاه الذكور.

مناقشة وتفسير النتائج

أظهرت نتائج دراسة (Riley 2016) أن هناك اختلافات في إدراك الذكور والإناث لمظاهر سوء السلوك، فقد تشعر الإناث بعدم الارتياح تجاه سلوكيات معينة، بينما قد يتجاهل الذكور بعض هذه السلوكيات. كما أن الذكور أكثر إفصاحاً عن المشاعر السلبية والغضب من خلال مظاهر سلوكية قد تتسم بالعنف، والتلفظ بالمقارنة بالإناث. وبالتالي، فإن سوء السلوك قد يبدو أعلى لدى الذكور، والدليل على ذلك أيضاً ما توصلت إليه نتائج الفرض (١-أ)؛ حيث أظهر الذكور أفعال استحقاق أكاديمي أكبر بالمقارنة بالإناث. كذلك قد يُظهر الذكور سلوكيات غير مقبولة نوعاً ما ليظهروا على نحو أكثر قوة وسيطرة اجتماعية، فقد توصلت دراسة (Spadafora et al. 2022) إلى أن الطلاب الذين أظهروا مستويات متوسطة من سوء السلوك الصفي كانت علاقاتهم أكثر إيجابية مع الأصدقاء، ولهم مكانة قيادية في الجماعة الاجتماعية.

فيما يتعلق بالكلية

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين طلاب الكليات التربوية والتطبيقية في سوء السلوك؛ حيث بلغت قيمة "ت" (٦,٢٠)، وبالرجوع إلى المتوسطات بجدول (٢٢) يتضح أن هذه الفروق في اتجاه الكليات التطبيقية.

مناقشة وتفسير النتائج

في سياق المجتمع الجامعي، تتنوع أسباب سوء السلوك، ومنها ما يرتبط بالعوامل البيئية، أو النفسية، أو النقص في الاندماج (Dierendonck et al., 2020). فقد يتسم عدد من طلاب الكليات التطبيقية بشيء من عدم الاندماج في الجامعة كما هو الحال في

الكلديات التربوية، ربما لانشغالهم بالمهام الكثيرة التي قد لا تتيح لهم الوقت الكافي للاندماج. كذلك، أشار (Foley, 2020) إلى أن سوء السلوك ربما يتزايد في البيئات التعليمية التي يشعر فيها الطلاب بعدم العدالة الأكاديمية، عندما يُظهر أعضاء هيئة التدريس تفضيلاً لأداءات بعض الطلاب دون غيرهم مع عدم إبداء مبررات تفصيلية ومقبولة، وهنا قد يشعر هؤلاء الطلاب بالتهميش، مما يؤدي إلى سلوكيات سلبية. وفي الكلديات التطبيقية، ومع تزايد الأعداد "حتى في البرامج الخاصة"، ربما يبذل بعض الطلاب جهداً، ولكن يتم تقييمه بأنه دون المستوى المطلوب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ولا يتسع الوقت لتبرير أعضاء هيئة التدريس لهذه التقييمات، مما قد يترتب عليه شعور الطلاب بعدم الارتياح (بل والغضب) من تقييمات أساتذتهم لأدائهم. وفي هذا السياق قد يحدث تبادل اجتماعي لمشاعر سلبية قد ينشأ عنها سلوكيات غير لائقة من بعض الطلاب (McKinne & Martin, 2010). وقد ينتهي الأمر إلى أشكال من سوء السلوك، لاسيما أن معدل الذكور (الذين سجلوا معدلات أعلى من سوء السلوك بالمقارنة بالإناث) في هذه الكلديات التطبيقية أكبر منه في الكلديات التربوية، وقد يؤدي ذلك إلى ما يشبه العدوى في تزايد وانتشار مظاهر سوء السلوك بين طلاب هذه الكلديات مقارنةً بزملائهم في الكلديات التربوية.

فيما يتعلق بالفرقة الدراسية

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين طلاب الفرقة الأولى والفرقة الرابعة في سوء السلوك؛ حيث بلغت قيمة "ت" (٢,١١)، وبالرجوع إلى جدول (٢٢) يتضح أن هذه الفروق في اتجاه الفرقة الرابعة.

مناقشة وتفسير النتائج

توصلت نتائج الدراسة التي أجراها (Ballen, 2015) إلى أن شدة سوء السلوك تقع في المدى العمري المتوسط. وأشار (Bunton, 2021) إلى أن الأشخاص الأكبر سناً قد يكون لديهم تصورات مختلفة حول السلوكيات غير المقبولة بالمقارنة بالأشخاص الأصغر سناً. ويمكن تفسير الفروق بين الطلاب الصغار والطلاب بالفرق النهائية في اتجاه طلاب الفرق النهائية بأن الطلاب حديثي العهد بالجامعة قد يتصرفون بحذر وترقب وربما تكون لديهم مشاعر رهبة وعدم ألفة بالمكان تجعلهم يلتزمون بالتعليمات والضوابط كي لا يتعرضوا للمساءلة والمحاسبة التي لا يعلمون عنها شيئاً، وذلك على عكس الطلاب الأقدم ذوي

العلاقات الأكثر اتساعاً، وذوي الخبرة بالحياة الجامعية أيضاً. وتؤكد نظرية الردع فكرة أن الفرد إذا شارك في سلوك غير مقبول فإنه يأخذ في اعتباره احتمالية وقوع العقاب، ومستوى شدته (McKinne, 2008). لذلك نجد طلاب الفرقة الأولى ليست لديهم معلومات كافية عن معايير السلوك الجامعي المقبول، وعواقب السلوك غير المقبول بالمقارنة بطلاب الفرقة الرابعة.

في ضوء ما سبق، أظهرت النتائج وجود اختلافات بين الجنسين في سوء السلوك؛ حيث أظهر الذكور درجات أعلى من سوء السلوك بالمقارنة بالإناث. كذلك، كانت معدلات سوء السلوك أعلى عند طلاب الكليات التطبيقية بالمقارنة بطلاب الكليات التربوية. كما أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع معدلات سوء السلوك بين طلاب الفرقة الرابعة بالمقارنة بطلاب الفرقة الأولى. وتدعم هذه النتائج قبول الفرض (٢-د).

نتائج الفرض الثالث:

والذي ينص على أنه: توجد مطابقة لنموذج تحليل المسار المقترح للعلاقات بين تقدير الذات الاجتماعية، ووجهة الضبط "الخارجية، والداخلية" (متغيرات مستقلة)، والاستحقاق الأكاديمي "توقعات الاستحقاق، وأفعال الاستحقاق" (متغير وسيط)، وسوء السلوك (متغير تابع) مع بيانات العينة من طلاب البرامج الخاصة بالجامعة.

ويمكن تفصيل الفرض الثالث إلى الفروض الفرعية التالية:

أولاً: فروض خاصة بالمتغير الوسيط وعلاقته بالمتغيرات المستقلة والمتغير التابع

(٣-أ) توجد تأثيرات دالة إحصائية لتقدير الذات الاجتماعية في الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب البرامج الخاصة بالجامعة.

(٣-ب) توجد تأثيرات دالة إحصائية لوجهة الضبط (الداخلية، والخارجية) في الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب البرامج الخاصة بالجامعة.

(٣-ج) توجد تأثيرات دالة إحصائية للاستحقاق الأكاديمي في سوء السلوك لدى طلاب البرامج الخاصة بالجامعة.

ثانياً: فروض خاصة بالتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمتغيرات المستقلة في المتغير التابع

(3-د) توجد تأثيرات دالة إحصائية لتقدير الذات الاجتماعية في سوء السلوك من خلال الاستحقاق الأكاديمي "كمتغير وسيط" لدى طلاب البرامج الخاصة بالجامعة.
(3-هـ) توجد تأثيرات دالة إحصائية لوجهة الضبط (الداخلية والخارجية) في سوء السلوك من خلال الاستحقاق الأكاديمي "كمتغير وسيط" لدى طلاب البرامج الخاصة بالجامعة.

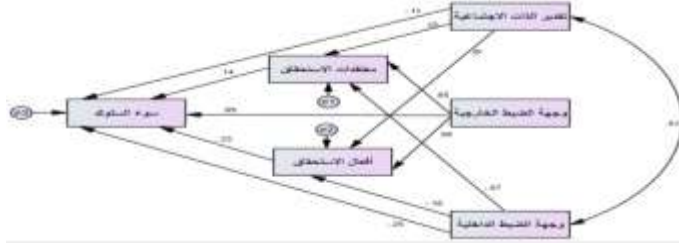
ولاختبار هذه الفروض، تم استخدام تحليل المسار من خلال برنامج (AMOS 22) لاختبار العلاقات بين المتغيرات المستقلة، والمتغير الوسيط، والمتغير التابع، ولمعرفة دلالة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمتغيرات المستقلة على المتغير التابع تم إجراء Bootstrapping، لاختبار الدور الوسيط للاستحقاق الأكاديمي للعلاقات بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع؛ ذلك أن هناك ثلاثة أنواع رئيسة لوساطة متغير ما للعلاقة بين متغيرين (مستقل وتابع)، وهي:

١. الوساطة الكلية full mediation، ويُستدل عليها عندما يكون الوزن الانحداري للمسار المباشر من المتغير المستقل إلى التابع غير دال، بينما يكون الوزن الانحداري للمسار غير المباشر من المتغير المستقل إلى التابع دالة إحصائية.

٢. الوساطة الجزئية partial mediation، ويُستدل عليها عندما تكون الأوزان الانحدارية من المتغير المستقل إلى المتغير التابع دالة إحصائية للمسارات المباشرة وغير المباشرة.

٣. اللاوساطة no mediation، ويُستدل عليها من أحد المؤشرين التاليين؛ المؤشر الأول: أن يكون الوزن الانحداري من المتغير المستقل إلى المتغير التابع غير دال إحصائياً، لكل من المسارات المباشرة، والمسارات غير المباشرة. المؤشر الثاني: أن يكون الوزن الانحداري من المتغير المستقل إلى المتغير التابع للمسار المباشر دال إحصائياً، وعلى العكس من ذلك يكون الوزن الانحداري من المتغير المستقل إلى المتغير التابع للمسار غير المباشر غير دال إحصائياً (MacKinnon et al., 2012).

وقد تم بناء نموذج تحليل المسار باستخدام برنامج AMOS 22: وذلك من خلال نموذج تحليل المسار الذي يتضمن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات البحث، والذي



د. منال منصور الحملاوي د. زينب شعبان رزق

تم بناؤه في ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة والنظريات المرتبطة بها. ويمكن توضيح النموذج المقترح من خلال الشكل التالي:

شكل (٦) نموذج تحليل المسار للعلاقات بين تقدير الذات الاجتماعية ووجهة الضبط (المتغيرات المستقلة)، والاستحقاق الأكاديمي (المتغير الوسيط)، وسوء السلوك (المتغير التابع) لدى طلاب البرامج الخاصة بالجامعة

وتم حساب قيم مؤشرات حسن المطابقة، وذلك للحكم على مطابقة البيانات لنموذج تحليل المسار لمتغيرات البحث كما بالجدول التالي:

جدول (٢٣): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج تحليل المسار للعلاقات بين (تقدير الذات الاجتماعية، ووجهة الضبط)، و(الاستحقاق الأكاديمي)، و(سوء السلوك) لدى طلاب البرامج الخاصة بالجامعة (ن=٢٤٤)

المؤشر	القيمة	المؤشر	القيمة
χ^2	٥,٩٧	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٤
مستوى الدلالة sig	٠,٠٤٧	مؤشر المطابقة الترايدي IFI	٠,٩٨
درجات الحرية DF	٢	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٨
نسبة χ^2/DF	٢,٩٩	جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA	٠,٠٧
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٦		

يتضح من جدول (٢٣) حسن مطابقة نموذج تحليل المسار لبيانات عينة البحث الأساسية (ن=٢٤٤)، وقد بلغت قيمة χ^2 لنموذج تحليل المسار = ٥,٩٧ بدرجات حرية = ٢، وهي دالة إحصائياً، وكانت النسبة بين قيمة χ^2 إلى درجات الحرية = ٢,٩٩ > ٥، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI=0,96, NFI=0,94, IFI=0,98, CFI=0,98, RMSEA=0,07) كانت جميعها في المدى المقبول، مما يدل على وجود مطابقة جيدة للنموذج مع بيانات عينة البحث.

ولاختبار صحة الفروض الفرعية للفرض الثالث::

تم حساب الأوزان الانحدارية المعيارية، ودلالاتها، والأوزان الانحدارية غير المعيارية، وأخطاء القياس بين كل من: تقدير الذات الاجتماعية، ووجهة الضبط الخارجية والداخلية

(المتغيرات المستقلة)، والاستحقاق الأكاديمي (معتقدات الاستحقاق، وأفعال الاستحقاق) متغير وسيط، وسوء السلوك (متغير تابع) لدى طلاب البرامج الخاصة بالجامعة.

نتائج الفروض الفرعية (٣-أ)، (٣-ب)

لاختبار صحة الفروض الفرعية (٣-أ)، (٣-ب) تم حساب التأثيرات المباشرة للمتغيرات المستقلة (تقدير الذات الاجتماعية؛ ووجهة الضبط الداخلية والخارجية) في الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب البرامج الخاصة بالجامعة، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٢٤): الأوزان الانحدارية المعيارية، وغير المعيارية، وأخطاء القياس لتقدير الذات الاجتماعية، ووجهة الضبط الخارجية والداخلية (المتغيرات المستقلة) على الاستحقاق الأكاديمي "معتقدات الاستحقاق، وأفعال الاستحقاق" (متغير وسيط) لدى طلاب البرامج الخاصة بالجامعة (ن=٢٤٤)

النسبة الحرية	خطأ القياس	الوزن الانحداري غير المعيارية	الوزن الانحداري المعيارية "التأثير"	التأثيرات المباشرة للمتغيرات (المستقلة <--- الوسيطة)
٢,١٢	٠,٠٨	٠,١٧	٠,١٣*	معتقدات الاستحقاق <--- تقدير الذات الاجتماعية
٢,٣٨	٠,٠٨	٠,١٩	٠,١٥*	أفعال الاستحقاق <--- تقدير الذات الاجتماعية
١١,٧٩	٠,١٢	١,٤٤	٠,٦٥**	معتقدات الاستحقاق <--- وجهة الضبط الخارجية
١٠,٠٣	٠,١١	١,٠٨	٠,٥٩**	أفعال الاستحقاق <--- وجهة الضبط الخارجية
١,١١-	٠,١٥	٠,١٧-	٠,٠٧-	معتقدات الاستحقاق <--- وجهة الضبط الداخلية
١,٤١-	٠,١٣	٠,١٩-	٠,١٠-	أفعال الاستحقاق <--- وجهة الضبط الداخلية

(**) دالة عند ٠,٠١

أظهرت نتائج تحليل المسار كما هو موضح بجدول (٢٤) ما يلي:

وجود تأثيرات دالة إحصائياً من تقدير الذات الاجتماعية في الاستحقاق الأكاديمي (معتقدات وأفعال الاستحقاق) لدى طلاب البرامج الخاصة بالجامعة. حيث أوضحت النتائج:

- وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ من تقدير الذات الاجتماعية في معتقدات الاستحقاق الأكاديمي؛ حيث بلغت قيمة معامل التأثير (٠,١٣).
- وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ من تقدير الذات الاجتماعية في أفعال الاستحقاق الأكاديمي؛ حيث بلغت قيمة معامل التأثير (٠,١٥).

كما أظهرت نتائج تحليل المسار من جدول (٢٤) وجود تأثيرات دالة إحصائياً لوجهة الضبط الخارجية في الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب البرامج الخاصة بالجامعة، وعدم وجود تأثيرات دالة إحصائياً لوجهة الضبط الداخلية في الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب البرامج الخاصة بالجامعة. حيث أوضحت النتائج:

- وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ من وجهة الضبط الخارجية في معتقدات الاستحقاق الأكاديمي؛ وبلغت قيمة معامل التأثير (٠,٦٥).
- وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ من وجهة الضبط الخارجية في أفعال الاستحقاق الأكاديمي؛ وبلغت قيمة معامل التأثير (٠,٥٩).
- عدم وجود تأثير دال إحصائياً من وجهة الضبط الداخلية في معتقدات الاستحقاق الأكاديمي؛ حيث بلغت قيمة معامل التأثير (-٠,٠٧).
- عدم وجود تأثير دال إحصائياً من وجهة الضبط الداخلية في أفعال الاستحقاق الأكاديمي؛ حيث بلغت قيمة معامل التأثير (-٠,١٠).

نتائج الفرض الفرعي (٣-ج)

وللتحقق من صحة الفرض الفرعي (٣-ج) تم قياس التأثيرات المباشرة للمتغير الوسيط الاستحقاق الأكاديمي على المتغير التابع سوء السلوك، ويعرض جدول (٢٥) لنتائج هذه التأثيرات.

جدول (٢٥): الأوزان الانحدارية المعيارية، وغير المعيارية، وأخطاء القياس للاستحقاق الأكاديمي (متغير وسيط) على سوء السلوك (متغير تابع) لدى طلاب البرامج الخاصة (ن=٢٤٤)

النسبة الدرجة	خطأ القياس	الوزن الانحداري غير المعياري	الوزن الانحداري المعياري "التأثير"	التأثيرات المباشرة للمتغيرات (الوسيلة ---> التابعة)	معتقدات الاستحقاق	أفعال الاستحقاق
١,٥٩	٠,٠٤	٠,٠٦	٠,١٤	سوء السلوك	---	---
٢,٧٢	٠,٠٤	٠,١٢	٠,٢٣**	سوء السلوك	---	---

(**) دالة عند ٠,٠١

أظهرت نتائج تحليل المسار كما هو موضح بجدول (٢٥) ما يلي:

- عدم وجود تأثير دال إحصائياً من معتقدات الاستحقاق الأكاديمي في سوء السلوك الجامعي؛ حيث بلغت قيمة معامل التأثير (٠,١٤)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

- وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ من أفعال الاستحقاق الأكاديمي في سوء السلوك الجامعي؛ حيث بلغت قيمة معامل التأثير (٠,٢٣).

نتائج الفروض الفرعية (٣-د)؛ (٣-هـ)

ولاختبار صحة الفروض الفرعية (٣-د)؛ (٣-هـ) تم حساب التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمتغيرات المستقلة (تقدير الذات الاجتماعية، ووجهة الضبط الخارجية والداخلية) على المتغير التابع (سوء السلوك)، والجدول (٢٦) يوضح نتائج قياس هذه التأثيرات. جدول (٢٦): الأوزان الانحدارية المعيارية "التأثيرات المباشرة وغير المباشرة"، وغير المعيارية، وأخطاء القياس لتقدير الذات الاجتماعية، ووجهة الضبط الخارجية والداخلية (المتغيرات المستقلة) على سوء السلوك (متغير تابع) لدى طلاب البرامج الخاصة بالجامعة (ن=٢٤٤)

النسبة الدرجة	خطأ القياس	الوزن الانحداري غير المعيارية	الوزن الانحداري المعيارية "التأثير"	نوع التأثير	التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمتغيرات (المستقلة ---> التابعة)
١,٥٣-	٠,٠٤	٠,٠٧-	٠,١١-	مباشر	تقدير الذات الاجتماعية <---
٢,٠٠	٠,٠١	٠,٠٢	٠,٠٥	غير مباشر	
٠,٥٣	٠,٠٩	٠,٠٥	٠,٠٥	مباشر	وجهة الضبط الخارجية <---
٣,٦٧	٠,٠٦	٠,٢٢	٠,٢٣	غير مباشر	
٣,٤٣-	٠,٠٨	٠,٢٦-	٠,٢٥	مباشر	وجهة الضبط الداخلية <---
١,٥٠-	٠,٠٢	٠,٠٣-	٠,٠٣-	غير مباشر	

(*) دالة عند ٠,٠٥ (**) دالة عند ٠,٠١

أظهرت نتائج تحليل المسار كما هو موضح بجدول (٢٦) ما يلي:

- عدم وجود تأثير مباشر من تقدير الذات الاجتماعية في سوء السلوك لطلاب البرامج الخاصة بالجامعة، وقد بلغت قيمة معامل التأثير (٠,١١-)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.
- وجود تأثير موجب غير مباشر من تقدير الذات الاجتماعية في سوء السلوك لطلاب البرامج الخاصة بالجامعة من خلال معتقدات وأفعال الاستحقاق الأكاديمي؛ حيث بلغت قيمة معامل التأثير (٠,٠٥)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥.
- وبالتالي، يتضح وجود وساطة كلية وهذا يعني أن الاستحقاق الأكاديمي متغير وسيط؛ حيث يتوسط كلياً العلاقة بين تقدير الذات الاجتماعية وسوء السلوك لطلاب الجامعة.
- عدم وجود تأثير مباشر من وجهة الضبط الخارجية في سوء السلوك لطلاب البرامج الخاصة بالجامعة؛ وقد بلغت قيمة معامل التأثير (٠,٠٥)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

• وجود تأثير موجب غير مباشر من وجهة الضبط الخارجية في سوء السلوك لطلاب البرامج الخاصة بالجامعة من خلال معتقدات وأفعال الاستحقاق الأكاديمي؛ حيث بلغت قيمة معامل التأثير (٠,٢٣)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

وهذا يعنى وجود وساطة كلية؛ أى أن الاستحقاق الأكاديمي متغير وسيط؛ حيث يتوسط كلياً العلاقة بين وجهة الضبط الخارجية وسوء السلوك لطلاب الجامعة.

• وجود تأثير سالب مباشر من وجهة الضبط الداخلية في سوء السلوك لطلاب البرامج الخاصة بالجامعة، وقد بلغت قيمة معامل التأثير (-٠,٢٥)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

• عدم وجود تأثير غير مباشر من وجهة الضبط الداخلية في سوء السلوك لطلاب البرامج الخاصة بالجامعة من خلال الاستحقاق الأكاديمي؛ حيث بلغت قيمة معامل التأثير (-٠,٠٣)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

ويتضح من هذه النتيجة عدم وجود وساطة لمتغير الاستحقاق الأكاديمي فى العلاقة بين وجهة الضبط الداخلية وسوء السلوك.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثالث:

أوضحت نتائج الفرض الثالث حسن مطابقة نموذج تحليل المسار المقترح مع بيانات عينة البحث، وقد كان الاستحقاق الأكاديمي متغيراً وسيطاً "وساطة كلية" في علاقة كل من: تقدير الذات الاجتماعية، وجهة الضبط الخارجية بسوء السلوك لطلاب البرامج الخاصة بالجامعة. في حين أن الاستحقاق الأكاديمي لم يقوم بدور الوساطة في علاقة وجهة الضبط الداخلية بسوء السلوك للطلاب وقد اتضح ذلك من نتائج الفروض الفرعية.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الفرعي (٣-أ)

أوضحت نتائج الفرض الفرعي (٣-أ) وجود تأثيرات موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ لتقدير الذات الاجتماعية (كمتغير مستقل) فى الإستحقاق الأكاديمي (معتقدات الإستحقاق، وأفعال الإستحقاق) (كمتغير وسيط) لدى طلاب البرامج الخاصة بالجامعة.

أي أن تقدير الذات الاجتماعية أثر إيجابياً في الاستحقاق الأكاديمي عند طلاب البرامج الخاصة بالجامعة. وقد يرجع ذلك إلى أن تقدير الذات الاجتماعية تتعلق بتقييم الطلاب لأنفسهم من خلال تفاعلاتهم مع الآخرين وتوقعهم للنجاح فى علاقاتهم بالآخرين

وكفاءتهم ومهاراتهم الاجتماعية والشعور بالمكانة الاجتماعية، مما قد يؤثر بدوره في شعور الطلاب بالاستحقاق (معتقدات أو سلوك). بالإضافة إلى العديد من العوامل الأخرى المدعمة لهذا الارتباط؛ مثل: أساليب التنشئة الاجتماعية، وسمات الشخصية، ووجهة الضبط. كما أن أساليب معاملة أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب من العوامل التي قد تؤثر في كل من تقدير الذات الاجتماعية، والاستحقاق الأكاديمي. فقد تكون التقديرات العالية التي يمنحها بعض أعضاء هيئة التدريس للطلاب في بعض المقررات مقابل جهدهم القليل، يعزز معتقداتهم بالاستحقاق الأكاديمي، كما تعزز أيضًا تقدير الذات الاجتماعية لديهم.

وقد اتفقت نتيجة الفرض الحالي مع نتائج عدد من الدراسات السابقة، والتي أشارت نتائجها إلى ارتباط تقدير الذات بالاستحقاق الأكاديمي (Baer & Cheryomukhin, 2011; Kopp et al., 2011). فقد توصلت دراسة (Baer & Cheryomukhin, 2011) إلى ارتباط تقدير الذات المرتفع بالاستحقاق الأكاديمي، وذلك عند الطلاب الذين يعانون من مشاعر الضيق الذين قد يلجأون إلى مطالبات الاستحقاق الأكاديمي من الأساتذة كميكانيزم لمواجهة مشاعر الضيق والحفاظ على تقدير الذات. كما أشار Kopp et al. (2011) إلى ارتباط الاستحقاق الأكاديمي إيجابيًا بتقدير الذات. وأوضح Reysen et al. (2017) أن الاستحقاق الأكاديمي يمكن اعتباره استراتيجية تكيفية يستخدمها الطلاب الذين يحاولون حماية ثقتهم بأنفسهم واحترامهم لذواتهم من خلال إلقاء اللوم الخاص بأدائهم على الآخرين.

في حين اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (Chowning & Campbell, 2009; Keener, 2020). وقد يرجع هذا الاختلاف إلى طبيعة المنحى النظري الذي تبنته تلك الدراسات بالمقارنة بالتوجه النظري الذي تبنته الدراسة الحالية؛ فتلك الدراسات تبنت المسؤولية الخارجية عن النواتج الأكاديمية كأحد أبعاد الاستحقاق الأكاديمي، في حين تبنت الدراسة الحالية معتقدات وأفعال الاستحقاق كأبعاد ممثلة للاستحقاق الأكاديمي، كذلك فإن هذه الدراسات تناولت تقدير الذات العام على خلاف الدراسة الحالية التي تناولت تقدير الذات الاجتماعية. وبالنسبة لطلاب الجامعات في البرامج الخاصة، فإنهم قد يكون لديهم مشاعر إيجابية بأنهم متميزون ومقدرون بشكل إيجابي من الآخرين، مما يعزز لديهم تقدير الذات الاجتماعية، وقد يؤثر ذلك إيجابياً في دعم معتقدات وأفعال

الاستحقاق الأكاديمي؛ فتقدير الذات بناء ذاتي لا يعكس بالضرورة الخصائص والكفاءات الموضوعية للشخص.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الفرعي (٣-ب)

أوضحت نتائج الفرض الفرعي (٣-ب) وجود تأثيرات دالة إحصائية لوجهة الضبط الخارجية في الاستحقاق الأكاديمي (معتقدات، وأفعال الاستحقاق) لدى طلاب البرامج الخاصة بالجامعة عند مستوي ٠.٠١ .

وعدم وجود تأثيرات دالة إحصائية لوجهة الضبط الداخلية في الاستحقاق الأكاديمي (معتقدات الاستحقاق، وأفعال الاستحقاق) لدى طلاب البرامج الخاصة بالجامعة.

أولاً : بالنسبة لتأثير وجهة الضبط الخارجية في الاستحقاق الأكاديمي:

يتضح تأثير وجهة الضبط الخارجية في معتقدات وأفعال الاستحقاق الأكاديمي في ضوء إدراك الطالب للعوامل الخارجية التي تؤثر عليه، وعلى إنجازه؛ مثل: توقعات الأساتذة المبالغ فيها عن الأداء المطلوب، أو تأثير البيئة الاجتماعية والثقافية المحيطة بالطالب، أو مدى مناسبة التعزيزات الموجهة له. وإدراك الطالب بأن هناك عوامل أخرى هي المسؤولة عن نجاحه أو إنجازه يؤثر في قدرته على تحمل المسؤولية، ومن ثم يؤثر في معتقداته وأفكاره وسلوكه على أنه يستحق الأفضل دون بذل جهد. ويبرر له ذلك مشروعية حصوله على نواتج أكاديمية جيدة لأن هذه النواتج ليست في إطار سيطرته. وقد أوصت دراسة Anderson et al. (2013) بضرورة توعية الطلاب بأهمية تحمل المسؤولية الشخصية والجهد لتحقيق النجاح الأكاديمي، وتجنب تعزيز مشاعر الاستحقاق المفرطة التي قد تؤدي إلى نتائج سلبية.

كما ان هؤلاء الطلاب يدرسون في برامج خاصة، وقد يمثل هذا نوعاً من الضغط عليهم. وقد يدفعهم إلى إلقاء اللوم الخاص بأدائهم على الآخرين ضغط الخوف من الفشل حتى لا يكونوا عبئاً على أسرهم، وتحقيق النجاح وإرضاء أسرهم وحماية الذات من التهديد بالنقصير وحماية ثقتهم بأنفسهم واحترامهم لذواتهم. هنا قد يعتاد الطلاب عزو نجاحهم وفشلهم إلى العوامل الخارجية مما يؤثر في معتقداتهم وأفكارهم وسلوكهم، وتنمو وتتدعم لديهم معتقدات وأفعال الاستحقاق الأكاديمي.

كما أن التربية الوالدية التي تعقد مقارنات اجتماعية بين الأبناء ونظرائهم قد تمثل ضغطاً دائماً على الأبناء لتحقيق نواتج مرتفعة ومكاسب أكاديمية، مما قد يدفع الأبناء نحو عزو أدائهم لعوامل خارجية ليست في إطار تحكمهم الشخصي، وكذلك تدعم عندهم الاستحقاق الأكاديمي كميكانيزم مواجهة للحفاظ على تقدير الذات (Carollo, 2020).

كذلك اعتقاد الطالب في استحقاقه الحصول على تيسيرات تعليمية غير مشروطة "ببذل الجهد" في بيئته الأكاديمية، وسلوكيات ومطالبات الاستحقاق المتمثلة في أفعال الاستحقاق قد تنتج من اعتياد الطالب على تلقي تيسيرات تعليمية غير مشروطة وخدمات أكاديمية مميزة، مما يرسخ بداخله أن مسؤولية تعلمه تقع على الآخرين. وقد أشار Ifill (2019) Fraser إلى تزايد توقعات الطلاب غير الواقعية عن دور الأستاذ الجامعي في إكساب طلابه المعارف دون سعي وبذل جهد مكافئ من جانب هؤلاء الطلاب في الجيل الحالي.

وأشار فتحي الضبع (٢٠٢٠) إلى أن الطلاب ذوي الاستحقاق الأكاديمي المرتفع يتميزون بالضبط الخارجي، فهم يعتقدون بأن المعلمين مسئولون عن تعلمهم، وعن اخفائهم، وأنهم ليس لديهم دور نشط في تعلمهم، كما يتميزون بتبني وجهة نظر العملاء أو الزبائن وأن من حقهم التدخل في سياسات الجامعة، والحصول على أعلى الدرجات كمقابل (النجاح الأكاديمي)، ولديهم توجه مرتفع نحو الدرجة، وتوجه منخفض نحو التعلم لذلك تزداد مطالبات رفع الدرجات.

وترتبط وجهة الضبط الخارجية بالاستحقاق الأكاديمي ارتباطاً قوياً لدرجة أن بعض تعريفات الاستحقاق الأكاديمي طرحت وجهة الضبط الخارجي كأحد أبعاد الاستحقاق الأكاديمي (مثل: تعريف (Chowning & Campbell 2009) الذي تضمن بعدين رئيسيين للاستحقاق الأكاديمي؛ أحدهما "المسؤولية الخارجية"، والبنية التي طرحتها دراسة Jackson et al. (2020) والتي تضمنت سبعة أبعاد أحدها "تجنب المسؤولية"، وكذا تعريف Aksoy (2022) & Sural الذي تضمن "المسؤولية الخارجية" كأحد أبعاد الاستحقاق الأكاديمي الأربعة).

وقد دعمت نتائج العديد من الدراسات السابقة ارتباط وجهة الضبط الخارجية بالاستحقاق الأكاديمي؛ حيث توصلت إلى ارتباط وجهة الضبط الخارجية إيجابياً بالاستحقاق

الأكاديمي؛ مثل دراسات: (Kopp et al., 2011; Curtis & Trice, 2013; Bonaccio et al., 2016; Fromuth et al., 2019; Ney & Fischweicher, 2021; Crone & Babb, 2023). كما أسفرت نتائج دراسة صفاء بيرق (٢٠٢٢) عن تنبؤ وجهة الضبط الخارجية بالاستحقاق الأكاديمي، مما يدعم ارتباط وجهة الخارجية بالاستحقاق الأكاديمي.

ثانياً: بالنسبة لتأثير وجهة الضبط الداخلية في الاستحقاق الأكاديمي

كما أشارت نتائج الفرض الحالي إلى عدم وجود تأثيرات دالة إحصائية لوجهة الضبط الداخلية في الاستحقاق الأكاديمي (معتقدات الاستحقاق، وأفعال الاستحقاق) لدى طلاب البرامج الخاصة بالجامعة.

فطلاب البرامج الخاصة بالجامعة الذين يعززون نجاحهم إلى أنفسهم وجهدهم وقدراتهم وإمكاناتهم لديهم توكيدية وثقة في قدراتهم فيعتقدون في مسئوليتهم الشخصية عن كافة النتائج التي يحققونها. لذلك فهم لايسعون إلى مطالبات بالاستحقاق الأكاديمي، فهم يتوقعون لأنفسهم مايستحقونه ببذل الجهد وبالتالي لاينتظرون من يتحمل عنهم المسؤولية ويقدر جهدهم أكثر منهم. لذلك لم تؤثر وجهة الضبط الداخلية في الاستحقاق الأكاديمي. فوجهة الضبط الداخلية تشير إلى توقعات معرفية تحدد رؤية الطالب للعوامل المسببة للنواتج السلوكية، وبالتالي يفسر الطلاب ذوو الضبط الداخلي إنجازاتهم ونتائج أعمالهم سواء ناجحة أو فاشلة كنتيجة منطقية لجهدهم وقدراتهم.

فدوو الضبط الداخلي يعتقدون في مسئوليتهم الشخصية عن نتائج سلوكهم، كما أن لديهم قابلية أكبر لتغيير سلوكهم بعد أي تعزيز بشرط أن يكون التعزيز ذا قيمة للفرد، ويرتبط تغيير السلوك بزيادة أو نقص ذلك التعزيز (Berndt, 1978).

واتسقت هذه النتيجة مع نتيجة الفرض (١-ج) والتي أظهرت ارتفاع مستوى وجهة الضبط الداخلية عن المعدل المتوسط عند طلاب البرامج الخاصة، وكذلك نتيجة الفرض (١-أ)، والتي أشارت إلى أن مستوى الاستحقاق الأكاديمي للطلاب جاء دون المتوسط مما يدعم نتائج هذا الفرض.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ارتباط وجهة الضبط الداخلية بالتوكيدية وفعالية الذات، وبالتالي لايتأثر شعور الطالب بالاستحقاق من خلال مطالبات أو أفعال أو حتي

أفكار لأنه منشغل بذاته وببذل الجهد في تحقيق هدفه. وقد أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى ارتباط وجهة الضبط الداخلية إيجابيًا بتوكيد الذات (Naveed et al., 2020)، كما ارتبطت وجهة الضبط الداخلية إيجابيًا بفعالية الذات، والتفاؤل، ودافعية الانجاز (Suárez-Álvarez et al., 2016). وأيضاً أظهرت النتائج ارتباط كل من وجهة الضبط الداخلي والتوكيدية بالنجاح الأكاديمي إيجابياً (Dinçyurek et al., 2009) كما أن ذوي الضبط الداخلي أكثر تكيفاً، وتحملاً، ومقاومةً للمشكلات السلوكية، وأكثر اجتماعيةً، واستقلاليةً، وإنجازاً، وسيطرةً، وتحكماً في المواقف (Suárez-Álvarez et al., 2015)، وأكثر دافعيةً وتوجهًا نحو التعلم، وأكثر طموحًا، ومرونةً في التفكير، وميلاً لمشاركة الآخرين، وثقةً بالنفس. وهم يتعاملون مع الأحداث بتفاؤل وثقة وتحصيلهم مرتفع، ويحتاجون وقتاً طويلاً نسبياً لاتخاذ القرارات (Curtis & Trice, 2013). والطلاب الذين يتمتعون بهذه الخصائص الإيجابية في الشخصية يصعب عليهم الشعور بالاستحقاق دون بذل الجهد، أو ممارستهم لسلوكيات ومطالبات غير مبررة لاستحقاقات لا يبذل جهداً شخصياً للحصول عليها.

وانتقدت نتيجة الفرض الحالي مع نتيجة دراسة (Kopp et al., 2011) والتي أشارت أن وجهة الضبط الداخلية لم ترتبط بالاستحقاق الأكاديمي. واختلفت نتيجة الفرض الحالي مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى ارتباط وجهة الضبط الداخلية سلبياً بمعتقدات وأفعال الاستحقاق الأكاديمي (Achacoso, 2002, Sohr-Preston & Boswell, 2015)

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الفرعي (٣-ج)

أوضحت نتائج هذا الفرض عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمعتقدات الاستحقاق الأكاديمي في سوء السلوك؛ في حين أوضحت النتائج وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ لأفعال الاستحقاق الأكاديمي في سوء السلوك لطلاب الجامعة.

وهذا يعني أن اعتقاد الطلاب في استحقاقهم الحصول على تلقي خدمات مميزة في بيئتهم الأكاديمية، وحصولهم على التيسيرات التعليمية غير المشروطة دون بذل جهد مكافئ للحصول على هذه الامتيازات لا يرتبط بسوء السلوك. في حين أن أفعال الاستحقاق المتمثلة في ممارسة سلوكيات ومطالبات غير مبررة لجميع الاستحقاقات التي يعتقدونها تؤثر في

سوء سلوك هؤلاء الطلاب في البيئة الجامعية. وقد يرجع ذلك إلى أن استجابات الطلاب السلوكية الفوضوية وغير المقبولة في الجامعة لا ترتبط بالأفكار والمعتقدات التي تدور في أذهان الطلاب ولكن حين تُترجم هذه الأفكار إلى سلوك يظهر أثر ذلك في سوء السلوك وإختراق القيم والمعايير الجامعية.

وفي ضوء المنحى الاستهلاكي للاستحقاق الأكاديمي فإن التعليم أصبح سلعة والطلاب مستهلكون، وينبغي توفير المعلومات لهم دون بذل جهد من جانبهم، وعلى المعلمين (مقدمي الخدمة) تزويد الطلاب بالمعلومات دون مشقة من الطلاب (العملاء)، وبالتالي فإن فشل الطلاب في التعلم أو الانجاز يرجع إلى قصور في إدارة ومعالجة مشكلات النظام التعليمي (Dubovsky, 1986). فمن الطبيعي أن ينتج سوء سلوك هؤلاء الطلاب إذا حدث لهم أي تأخر وضعف في الأداء والانجاز.

وأيد أيضاً Chowning and Campbell (2009) ارتباط الاستحقاق الأكاديمي بتزايد سوء السلوك الجامعي. كما أقر أعضاء هيئة التدريس بأن الطلاب الاستحقاقيين يشيع بينهم مظاهر سوء السلوك (Jiang et al., 2017). فالأفراد الذين يشعرون بأنهم يستحقون النجاح دون الحاجة إلى العمل الجاد قد يكونون أكثر عرضة لارتكاب تجاوزات سلوكية لتحقيق أهدافهم (Ternes et al., 2019). وتكمن خطورة الاستحقاق المبالغ فيه لدى طلاب الجامعة في تأثيره على العلاقات التي قد تعكس السلوكيات السلبية؛ مثل: العدوانية، والصراعات مع الزملاء والأساتذة (Campbell et al., 2004).

لذلك تتمثل مخاطر الاستحقاق الأكاديمي في الآثار السلبية المترتبة عليه في السياق الجامعي من سلوكيات غير تكيفية، كالعنادية وعدم الامتثال للقواعد الجامعية، وتعتمد الإيذاء، والصراع مع الزملاء، والأساتذة، والاحتراق النفسي للأساتذة كنتيجة لهذه السلوكيات. كذلك يتعارض الاستحقاق الأكاديمي مع عدد من القيم المجتمعية فهو يجعل الطلاب أكثر تقبلاً للغش والانتحال الأكاديمي، وتتعاكس معتقدات الاستحقاق الأكاديمي بشكل مباشر على سلوكيات الطلاب داخل البيئة الصفية الدراسية، مثل: النوم في قاعة الدراسة، والمحادثات الجانبية مع الآخرين، ومغادرة القاعة الدراسية دون استئذان، والرد على التليفون، وإظهار الملل، والغضب، والانشغال بوسائل التواصل أثناء تدريس المحاضرات، ووقاحة السلوك مع الزملاء، والتي قد تمتد إلى هيئة التدريس (Reysen et al., 2017).

وقد دعمت نتائج الابحاث السابقة تأثير الاستحقاق الأكاديمي في سوء السلوك الجامعي؛ حيث يتسم الطلاب ذوو الاستحقاق الأكاديمي ببعض الخصائص التي تتعارض مع عدد من القيم الأخلاقية، مثل: قبول، وتبرير بعض السلوكيات الأكاديمية (على سبيل المثال: الغش، والانتحال، وعدم الأمانة الأكاديمية) (McLellan, 2019). كما أشارت نتائج الدراسات إلى أن الاستحقاق الأكاديمي يتنبأ بسوء السلوك الجامعي، وأن الأفراد الذين يمتلكون مستويات أعلى من الاستحقاق الأكاديمي يكونون أكثر عرضة للانخراط في سلوكيات غير مقبولة في السياقات الأكاديمية (Curtis et al. 2022). وكذلك ارتباط المستويات المرتفعة من الاستحقاق الأكاديمي ايجابيًا بالافتقار إلى السلوكيات الجامعية المناسبة (Knepp& Knepp, 2022).

وقد أظهرت نتائج دراسة Stiles et al. (2017) أن الطلاب مرتفعي الاستحقاق الأكاديمي أكثر عرضة للغش في الامتحانات والمشاريع الأكاديمية، وأن الشعور بالاستحقاق الأكاديمي يتنبأ بالغش بين الطلاب. وأيد فتحي الضبع (٢٠١٨) ارتباط الاستحقاق الأكاديمي سلبياً ببعض السمات السلوكية الايجابية. وفي دراسة Bertl et al., (2019) ارتبط الاستحقاق الأكاديمي سلبياً بالصدق والتواضع. كذلك كشفت نتائج دراسة مروة هلال (٢٠٢٢) عن ارتباط عوامل الشخصية (الأمانة، والتواضع، والمقبولية) بالاستحقاق الأكاديمي. كما توصلت نتائج دراسة محمد عبداللطيف (٢٠٢٢) إلى وجود علاقة سالبة بين الاستحقاق الأكاديمي والذكاء الأخلاقي.

وبالرغم من أن الاستحقاق الأكاديمي قد يكون مفيداً إذا كان يقدر مقبولاً، فإن الكثير منه قد يتنبأ بالعواقب السلبية الأكاديمية (Fletcher et al., 2020)، وقد يتميز بالتطرف عندما يتوقع الطالب تلقي كل شيء مقابل عدم تقديم أي شيء (Frey, 2015). ومما سبق يتضح أن نتائج الدراسات السابقة دعمت ارتباط أفعال الاستحقاق بسوء سلوك الطلاب في الجامعة.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الفرعي (٣-د)

أسفرت نتائج هذا الفرض عن عدم وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لتقدير الذات الاجتماعية في سوء السلوك، ووجود تأثير موجب غير مباشر دال إحصائياً لتقدير الذات الاجتماعية في سوء السلوك للطلاب من خلال الاستحقاق الأكاديمي.

أي أن الاستحقاق الأكاديمي متغير وسيط للعلاقة بين تقدير الذات الاجتماعية وسوء السلوك لطلاب الجامعة وتمثل هذه الوساطة "وساطة كلية".

فتقدير الذات الاجتماعية وشعور الفرد بقيمته الاجتماعية من خلال تفاعلاته وعلاقاته الاجتماعية لا تؤثر في سوء السلوك لطلاب الجامعة بشكل مباشر وإنما تؤثر في سوء السلوك من خلال الاستحقاق الأكاديمي.

وقد تم مناقشة وتفسير نتائج الفرض الفرعي (٣-أ) والتي أوضحت وجود تأثير موجب مباشر من تقدير الذات الاجتماعية في معتقدات وأفعال الاستحقاق الأكاديمي لطلاب البرامج الخاصة في الجامعة. وكذلك، أظهرت نتائج الفرض الحالي تأثير تقدير الذات في سوء سلوك هؤلاء الطلاب من خلال الاستحقاق الأكاديمي. أي أن ارتفاع تقدير الذات الاجتماعية يصاحب ارتفاع الاستحقاق الأكاديمي، كما أن تقدير الذات الاجتماعية ترفع من سوء السلوك لطلاب الجامعة بشرط توسط الاستحقاق الأكاديمي هذه العلاقة.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أهمية تقدير الذات الاجتماعية ومدي تأثيرها على السلوك والعلاقات الاجتماعية. فضعف العلاقات الاجتماعية يزيد من عزلة الطلاب وربما يخفي الفرد أية سلوكيات خوفاً من إظهار ضعف الثقة بالنفس، أو الدخول في مواقف اجتماعية أكبر من طاقته (Ternes et al., 2019). وعلى العكس من ذلك، قد يرتبط تقدير الذات بمشكلات سلوكية متعددة (Bosson & Swann, 2009). والافتقار إلى الثقة بالنفس ربما يعد عاملاً رئيسياً يدفع الطلاب إلى اتخاذ قرارات غير مقبولة (Powers, 2020). لذلك فإن الفرد قد يسعى للحفاظ على تقديره لذاته ولو حتى على حساب بعض المظاهر السلوكية غير المقبولة إذا شعر أن نتائجه الأكاديمية قد تأتي مخالفة لتوقعاته مما ينال من تقديره لذاته، وكذلك تقدير المحيطين له.

كما أوضحت بعض الدراسات ارتباط تقدير الذات غير المستقر بسوء السلوك (Baumeister et al., 1996; Altmann & Roth, 2018)، واهتمت ببحث تأثير تقدير الذات على سوء السلوك الصفي للطلاب، إلا أنها لم تهتم ببحث دور الاستحقاق الأكاديمي كمتغير وسيط في هذه العلاقة. فقد توصلت نتائج بعض الدراسات إلى ارتباط تقدير الذات إيجابياً بسوء السلوك الصفي. وكشفت عن ارتباط تقدير الذات الأكاديمي والرفاعي والاجتماعي بالسلوك العدواني. كما تنبأ تقدير الذات بالسلوك العدواني (مجنوب

قمر، ٢٠١٥)، كذلك أظهرت دراسة (Spadafora et al. (2022 وجود علاقة بين سوء السلوك الصفي والمكانة الاجتماعية للطالب، حيث أن الطلاب الذين أظهروا مستويات متوسطة من سوء السلوك الصفي كانت علاقاتهم أكثر ايجابية مع الأصدقاء، ولهم مكانة قيادية في الجماعة الاجتماعية بالفصل، في حين أن الطلاب الذين أظهروا مستويات مرتفعة أو منخفضة من سوء السلوك الصفي كانوا أقل مكانة اجتماعية بين أقرانهم.

وبالتالي، يمكن استخلاص أن تقدير الذات الاجتماعية يؤثر في سوء السلوك من خلال الاستحقاق الأكاديمي الذي يمارسه الطالب حفاظاً على مكانته الاجتماعية وعلاقاته الاجتماعية، وحفاظاً على قيمة وتقدير الذات ولحمايتها من الاحساس بالتقصير ولتعويض جوانب القصور لدى الطالب وينعكس أثر ذلك في ممارسته لبعض السلوكيات السلبية التي تظهر في سوء سلوك الطلاب في الجامعة.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الفرعي (٣-هـ):

أولاً بالنسبة لوجهة الضبط الخارجية

أوضحت نتائج هذا الفرض عدم وجود تأثير مباشر لوجهة الضبط الخارجية في سوء سلوك الطلاب، ووجود تأثير موجب غير مباشر دال إحصائياً من وجهة الضبط الخارجية في سوء السلوك لطلاب البرامج الخاصة بالجامعة من خلال الاستحقاق الأكاديمي. وهذا يعني وجود وساطة كلية؛ أي أن الاستحقاق الأكاديمي يتوسط كلياً العلاقة بين وجهة الضبط الخارجية وسوء السلوك لطلاب البرامج الخاصة بالجامعة.

فوجهة الضبط الخارجية تؤثر في الاستحقاق الأكاديمي وينعكس أثر هذا التأثير في سوء سلوك الطلاب في الجامعة. وقد اتضح في مناقشة وتفسير الفرض الفرعي (٣-ب) والذي أشار إلى وجود تأثير مباشر لوجهة الضبط الخارجية في الاستحقاق الأكاديمي (معتقدات، وأفعال الاستحقاق)، وقد دعمت نتائج الدراسات السابقة تلك العلاقة؛ كما اتضح من نتائج الفرض الفرعي (٣-ج) وجود تأثير مباشر من أفعال الاستحقاق الأكاديمي في سوء سلوك طلاب البرامج الخاصة بالجامعة وقد دعمت نتائج الدراسات السابقة تلك النتيجة. وهذا يُظهر تأثير الاستحقاق الأكاديمي بوجهة الضبط الخارجية، وتأثير الاستحقاق الأكاديمي على سوء السلوك.

ودعمت الدراسات هذه النتيجة حيث أشارت إلى ارتباط وجهة الضبط الخارجية بالاستحقاق الأكاديمي ارتباطاً إيجابياً (Frey, 2015). وتوصلت نتائج الدراسات أيضاً إلى وجود تأثير دال وموجب لكل من النية، والضبط السلوكي المُدرك على السلوك الأكاديمي (هناك زكي، ورائيا سالم، ٢٠٢٢). كما أظهرت نتائج دراسة Ney & Fischweicher (2021) تنبؤ وجهة الضبط بالاستحقاق النفسي.

كما أوضحت العديد من الدراسات علاقة وجهة الضبط بالاستحقاق الأكاديمي، وتوصلت إلى ارتباط وجهة الضبط الخارجية إيجابياً بالاستحقاق الأكاديمي، مثل دراسات (Achacoso, 2002; Curtis & Trice, 2013; Fromuth et al., 2019; Ney & Fischweicher, 2021; Crone & Babb, 2023)

كذلك أوضحت الدراسات السابقة علاقة الاستحقاق الأكاديمي بسوء السلوك، وتوصلت إلى ارتباط الاستحقاق الأكاديمي بسوء السلوك (فتحي الضبع، ٢٠١٨؛ أسماء عبد العزيز، ٢٠٢١؛ محمد عبداللطيف، ٢٠٢٢)؛ (Bertl et al., 2019; Jiang et al., 2017; Stiles et al.; 2017; Curtis et al., 2022; Knepp & Knepp, 2022).

ومما يدعم الدور الوسيط للاستحقاق الأكاديمي كمتغير وسيط في العلاقة بين وجهة الضبط الخارجية وسوء السلوك؛ نتائج بعض من الدراسات الامبريقية التي أوضحت ارتباط وجهة الضبط الخارجية إيجابياً بالاستحقاق الأكاديمي (Bonaccio et al., 2016). وعلى الجانب الآخر، ارتباط الاستحقاق الأكاديمي بعدد من المترتبات السلوكية السلبية؛ مثل: سوء السلوك الجامعي؛ حيث يتسم الطلاب ذوو الاستحقاق الأكاديمي ببعض الخصائص التي قد تتعارض مع بعض القيم الأخلاقية. كما توصلت نتائج دراسة إيناس خريبه، وميمي إسماعيل (٢٠١٨) إلى تأثير وجهة الضبط الخارجي إيجابياً على التمر الجسدي، واللفظي، والاجتماعي.

ثانياً بالنسبة لوجهة الضبط الداخلية

أوضحت نتائج هذا الفرض أيضاً وجود تأثير سالب دال إحصائياً مباشر من وجهة الضبط الداخلية في سوء السلوك، و عدم وجود تأثير غير مباشر من وجهة الضبط الداخلية في سوء السلوك لطلاب الجامعة من خلال الاستحقاق الأكاديمي. ويتضح من هذه النتيجة

لا وساطة متغير الاستحقاق الأكاديمي في العلاقة بين وجهة الضبط الداخلية وسوء السلوك.

فعلى الرغم من أن هناك تأثير مباشر سالب من وجهة الضبط الداخلية في سوء السلوك إلا أنه لا يوجد تأثير غير مباشر من وجهة الضبط الداخلية في سوء السلوك، وتتسق هذه النتيجة مع نتيجة الفرض الفرعي (٣-ج) والذي أوضحت نتائجه عدم وجود تأثير مباشر من وجهة الضبط الداخلية في الاستحقاق الأكاديمي (معتقدات وأفعال) لدى طلاب البرامج الخاصة بالجامعة وقد دعمت الدراسات السابقة تلك النتيجة.

أما عن التأثير المباشر لوجهة الضبط الداخلية في سوء السلوك فيشير إلى أنه كلما إنخفضت وجهة الضبط الداخلية أدى إلى سوء سلوك الطلاب. وقد دعمت نتائج الدراسات السابقة هذه النتيجة؛ حيث أظهرت نتائج دراسة سميرة العتيبي، ومريم اللحاني (٢٠١١) وجود فروق دالة بين ذوي الضبط الداخلي وذوي الضبط الخارجي في السلوك العدواني في اتجاه الضبط الداخلي. كما توصلت نتائج دراسة Cahyadi et al. (2021) إلى أن التأثير السلبي لسوء السلوك الجامعي على الاندماج في التعلم يكون أكثر قوة عند الطلاب الموظفين ذوي وجهة الضبط الداخلية.

ودعمت نتائج الدراسات السابقة هذه النتيجة حيث أوضحت نتائج دراسة Kopp et al. (2011) أنه لم يرتبط الاستحقاق الأكاديمي بوجهة الضبط الداخلية، في حين ارتبط الاستحقاق الأكاديمي ارتباطاً دالاً موجباً بوجهة الضبط الخارجية.

ويمكن تفسير التأثير المباشر السالب من وجهة الضبط الداخلي على سوء سلوك الطلاب في ضوء النظريات المفسرة لسوء السلوك. ووفقاً لنظرية الردع، تكون السلوكيات غير المقبولة بارزة عندما تكون العقوبة المتوقعة ضئيلة، والمكتسبات مغرية (McKinne, 2008). أي أنه كلما انخفضت وجهة الضبط الداخلية تزداد السلوكيات السلبية.

فالطلاب ذوو الضبط الداخلي لديهم توكيدية وتحمل مسؤولية عواقب أفعالهم ويعززون أي نتائج إلى سلوكهم وقدراتهم وجهدهم، لذلك فهم يفكرون في عواقب السلوك قبل فعله، ويخشون من ارتكاب أي سلوكيات غير مقبولة تجنباً للعقاب وفقد التقدير لجهدهم المبذول ولنجاحهم. حيث توصلت نتائج الدراسات إلى ارتباط كل من وجهة الضبط الداخلي والتوكيدية بالنجاح الأكاديمي إيجابياً (Dinçyurek et al., 2009)

ووفقاً لنظرية الاختيار العقلاني، تحدث السلوكيات غير المقبولة لأن السلوك غير المقبول يتم تقييمه أحياناً من الطالب على أنه أكثر فائدة (McKinne, 2008). فالطلاب ذوو الضبط الداخلي يتحملون مسؤولية اختيارهم و يتجنبون السلوك غير المقبول، والعقاب المرتبط به فيحجمون عنه.

ووفقاً لنظرية التفاعل المتبادل يسعى الطلاب لتحقيق المنفعة المتبادلة. فهم يدركون إلى أنهم في حاجة إلى أعضاء هيئة التدريس للحصول على الاستفادة من الشرح وتقديم الأنشطة للحصول على أعمال سنة، وبالتالي فهم عليهم واجبات تجاه الدراسة وعليهم القيام بها والاحجام عن أي سلوك غير مقبول في الجامعة لأنه سوف يؤثر على الاستفادة التي يسعون إليها، وسوف يضر بالتفاعل مع أعضاء هيئة التدريس. وعندما يفتقر التفاعل إلى الاستفادة المتبادلة من المتوقع أن يؤثر ذلك سلباً على الطلاب، خاصة أن هؤلاء الطلاب يدرسون في البرامج الخاصة، وأن أي ضرر سوف يترتب عليه ضرر مادي، وكذلك مزيد من الجهد.

ومما سبق يتضح أن الاستحقاق الأكاديمي كان له دوراً وسيطاً في علاقة وجهة الضبط بسوء السلوك لدى طلاب البرامج الخاصة بالجامعة؛ حيث توسط العلاقة بين وجهة الضبط الخارجية وسوء السلوك وساطة كلية، في حين أنه لم يتوسط العلاقة بين وجهة الضبط الداخلية وسوء السلوك لطلاب الجامعة.

توصيات البحث

- عقد ندوات ولقاءات ارشادية لتوعية الطلاب الجدد بطبيعة الدراسة في الكلية، وكيفية التوافق مع متطلباتها، وتوعية الطلاب المستجدين بمسببات الاستحقاق الأكاديمي وكيفية التغلب عليها.
- مراعاة القائمين على التدريس للطلاب المستجدين لطبيعة هذه المرحلة الانتقالية، ومساعدة الطلاب على اجتيازها، وتكوين علاقات طيبة معهم تدعم تقديرهم لذواتهم، وتقديم الدعم لمن يخبرون الاستحقاق الأكاديمي، وسوء السلوك.

بحوث مقترحة :

- الإسهام النسبي لعوامل الشخصية الستة في الاستحقاق الأكاديمي
- الاستحقاق الأكاديمي وتوجهات ضبط الفعل، والخوف من الفشل
- الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية: دراسة طولية
- الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية السلبية: دراسة طولية
- الدور الوسيط للاتجاهات الوالدية لعلاقات تقدير الذات الاجتماعية ووجهة الضبط والاستحقاق الأكاديمي
- بنية النرجسية الأكاديمية، وعلاقتها بتوجهات الأهداف
- التكيف مع الحياة الجامعية وعلاقته بالاستحقاق الأكاديمي، ووجهة الضبط (دراسة مقارنة بين طلاب الفرقين الأولى والرابعة).
- الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بسوء السلوك (دراسة مقارنة بين طلاب الفرقين الأولى والرابعة)
- الإسهام النسبي للاستحقاق الأكاديمي في سوء السلوك (لدى طلاب البرامج الخاصة والبرامج العادية).

قائمة المراجع

إبراهيم أبو الهدى (٢٠١١). دراسة سيكومترية كلينكية لقلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة ووجهة الضبط لدى عينة من المعاقين بصريا والمبصرين. مجلة كلية التربية، العدد ٣٥، الجزء ٣، ٧٨٩ - ٨٢٢.

أسماء عبد العزيز (٢٠٢١). الإسهام النسبي لعدم الأمانة الأكاديمية والميكيفيلية في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة البحث العلمي في التربية، العدد ٢٢، الجزء ١٢، ٢١٢ - ١٨٢.

doi:10.21608/JSRE.2022.110668.1418

أفراح القلاف، وعبدالله الصمادي، وسعيد اليماني(٢٠١٦). الخصائص السيكومترية لمقياس وجهة الضبط للمرحلة الابتدائية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، المجلد ٥، العدد ٤، ١٣٥ - ١٤٤.

إيناس خريبه، وميمي إسماعيل (٢٠١٨). نمذجة العلاقات السببية بين الأفكار اللاعقلانية وموضع الضبط والتمتر لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، مجلة البحث التربوي، المجلد ١٧، العدد ٣٣، ١٣٥-٢٠١.

doi:10.21608/ncerd.2018.195617

تامر شوقي (٢٠٢١). بروفيلات توجهات أهداف التحصيل وعلاقتها بكل من الاستحقاق الأكاديمي والاحترق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. مجلة الإرشاد النفسي، العدد ٦٨، ٢٧٥-٣٥٨. doi:10.21608/CPC.2021.279750

جابر عبد الحميد، وعلاء كفاقي (١٩٩١). معجم علم النفس والطب النفسي، الجزء ٤، القاهرة: دار النهضة العربية.

جرادي التجاني (٢٠١٦). وجهة الضبط وعلاقتها ببعد الانبساط - الانطواء لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد ٢٧، ٥٤٣ - ٥٥٥.

10.35156/1173-000-027-044

سليمان أبو دميك (٢٠١٨). الخصائص السيكومترية لمقياس براون والكساندر لتقدير الذات للفئة العمرية (١٣ - ١٨) سنة في مدينة تبوك. مجلة العلوم التربوية

والنفسية، المجلد ٢، العدد ١٩، ١٢٥ - ١٤٣.

doi:10.26389/AJSRP.S220518

سميرة العتيبي، ومريم اللحاني (٢٠١١). العلاقة بين وجهه الضبط والسلوك العدواني والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ٢١، العدد ٧٠، ٣١٤ - ٢٦١.

السيد فهمي بدران، وسهام شريف، أحمد بديوي. (٢٠١٥). التأخر الدراسي وعلاقته بوجهة الضبط الداخلي الخارجي لدى عينة من طلاب المرحلة الابتدائية. دراسات تربوية واجتماعية، المجلد ٢١، العدد ٣، ٩٦٣ - ٩٩٥.

صالح الزهراني، سعيد آل شويل (٢٠٢٢). وجهة الضبط والتوافق النفسي لدى طلبة جامعة الباحة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية، المجلد ٨، العدد ٢،

doi: 10.54643/1951-008-002-004 .١٥٣-١٢١

صفاء بيرق (٢٠٢٢). الإستحقاق الأكاديمي وعلاقته بوجهة الضبط ومستوى الطموح لدي طلاب وطالبات جامعة الأزهر. المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج،

العدد ٩٨، الجزء ٢، ٤٩١ - ٥٧٨. doi:

10.12816/EDUSOHAG.2022

عبد الوهاب أنديجاني (٢٠١٦). الخجل وعلاقته بوجهة الضبط لدى عينة من طلاب كلية التربية وكلية الطب بجامعة الباحة. مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية، العدد ٨، ١٧٢-٢٠٩.

عفاف المحمدي (٢٠١٧). تأثير وجهة الضبط "الداخلي والخارجي وفعالية الذات على التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية، العدد ٩، ٧٨٣-٤٢٨.

ظافر القحطاني (٢٠١٥). وجهة الضبط وعلاقتها بأنماط الجنوح. مجلة الإرشاد النفسي، العدد ٤٣، ٦٧ - ٩٩.

فتحي الضبع (٢٠١٨). فعالية برنامج إرشادي في تنمية التواصل لخفض الاستحقاق النرجسي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط،

د. منال منصور الحمالوي د. زينب شعبان رزق

المجلد ٣٤ ، العدد ١٠ ، ٤٠٦-٣٣٦ . doi:

10.21608/MFES.2018.105048

فتحي الضبع (٢٠٢٠). الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج، العدد ٧٧، ٣٥-١*.

doi: 10.21608/edusohag.2020.105576

مجنوب قمر (٢٠١٥). تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني وقلق المستقبل وبعض المتغيرات الديموغرافية (دراسة ميدانية على طلاب جامعة دنقلا)، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة دنقلا.

محمد عبداللطيف (٢٠٢٢). الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الأخلاقي للطلاب المراهقين بالبيئة العربية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية وعلاقته بالاستحقاق الأكاديمي والأداء الأكاديمي. *مجلة كلية التربية جامعة المنوفية، المجلد ٣٧، العدد ٢، ١١٧ - ١٩٦*.

doi:10.21608/muja.2022.243338

مروة عبد المحسن، ومحمد عبد الغفار، ومحمد غنيم (٢٠٢٠). الفروق في تقدير الذات في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طفل ما قبل المدرسة. *دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد ٢٦، ٢٥٢ - ٢٨٩*.

مروة هلال (٢٠٢٢). العوامل الستة الكبرى للشخصية في ضوء نموذج HEXACO واستراتيجيات التعلم عن بعد كمنبئات بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة البحث العلمي في التربية، العدد ٢٣، الجزء ٢، ٢٩٢ - ٣٦٣*.

doi:10.21608/jsre.2022.121803.1444

منال الصمادي، لبنى السعود (٢٠١٨). تقدير الذات وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية، *مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس، العدد ٤٢، الجزء ٢، ٢٤٧-٢٩٠*.

- نهلة الشافعي (٢٠٢٢). الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالوالدية المفرطة وتحمل الإحباط الدراسي لدى طلاب الجامعة "دراسة سيكومترية كLINIكية". مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، المجلد ١٦، العدد ٢، ٢٠٢-٢٩٤.
- نيفين زهران (٢٠١٦). تشكيل هوية الأنا وعلاقتها بكل من إيمان الإنترنت ووجهة الضبط لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، العدد ١٠٧، الجزء ١، ٢٠٣-٢٤٣.
- هالة يحيى، ومروة الحسيني، ومنى العجمي (٢٠٢١). استكشاف العلاقة بين وجهة الضبط والإكسثيميا لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة. المجلة العلمية للدراسات والبحوث التربوية والنوعية، العدد ١٧، ٣٠١-٣١٦.
- وفاء الشهري، ومجدة الكشكي (٢٠٢١). وجهة الضبط وعلاقتها باحتمالية الانتحار لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة جدة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد ٢٩، العدد ١، ٣٦٠-٣٧٧.
- Abbady, A. S., & Almueed, M. M. S. (2023). Knowledge sharing self-efficacy and academic entitlement as predictors of research competence among postgraduate students at the college of education. *Information Sciences Letters*, 12 (4), 1427-1439.
<https://digitalcommons.aaru.edu.jo/isl/vol12/iss4/54>
- Achacoso, Mi. V. (2002). "What do you mean my grade is not an A?": An investigation of academic entitlement, causal attributions, and self-regulation in college student. Doctoral dissertation, The University of Texas at Austin.
<https://repositories.lib.utexas.edu/>
- Altmann, T., & Roth, M. (2018). The self-esteem stability scale (sess) for cross-sectional direct assessment of self-esteem stability. *Frontiers in psychology*, 9, 91.
doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00091
- American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5th Edition, Text Revision (DSM-5-TR). Washington, DC, USA: American Psychiatric Publishing. ISBN 978-0-89042-575-6.

- 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. doi10.5430/ijhe.v2n2p151.
- Akça, F., & Yaman, B. (2010). The Effects of internal-external locus of control variables on burnout levels of teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, 3976-3980. 10.1016/j.sbspro.2010.03. 626.
- Aksoy, N., & Sural, U.C. (2022). Academic entitlement expectations of preservice primary school teachers .*International Journal of Progressive Education*, 18(4), 1-20. doi: 10.29329/ijpe.2022.459.1
- Baer, J. C., & Cheryomukhin, A. (2011). Students' distress over grades: Entitlement or a coping response? *Journal of Social Work Education*, 47(3), 565-577. doi.org/10.5175/JSWE.2011.2009001_27
- Bailey, J. A. (2003). The foundation of self-esteem. *Journal of the National Medical Association*, 95 5, 388-93 .
- Ballen, A. O. (2015). *The selfie generation: Students' perceptions of classroom incivility in social work education*. Doctoral dissertation, California State University.
- Barrett, S. H., Rubaii, N., & Pelowski, J. (2008). Entitlement, incivility and excessive informality: The instructional and administrative challenges of student misconduct. *Paper presented at the National Association of Schools of Public Affairs and Administration Annual Conference, Charleston, SC, October 16-18, 2008*. https://orb.binghamton.edu/public_admin_fac/8
- Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103, 5–33.
- Berndt, D. J. (1978). Construct validation of the personal and sociopolitical dimensions of Rotter's Internal–External Locus of Control Scale. *Psychological Reports*, 42(3), 1259–1263. doi.org/10.2466/pr0. 1978.42.3c.1259
- Bertl, B., Andrzejewski, D., Hyland, L., Shrivastava, A., Russell, D., & Pietschnig, J. (2019). My grade, my right: Linking academic entitlement to academic performance. *Social*

- Psychology of Education*, 22(4), 775–793.
doi.org/10.1007/s11218-019-09509-2
- Bjorklund, W. L., & Rehling, D. L. (2009). Student perceptions of classroom incivility. *College Teaching*, 58(1), 15–18.
doi.org/10.1080/87567550903252801
- Bonaccio, S., Reeve, C., & Lysterly, J. (2016). Academic entitlement: Its personality and general mental ability correlates, and academic consequences. *Personality and Individual Differences*, 102, 211–216. [10.1016/j.paid.2016.07.012](https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.07.012).
- Bosson, J. & Swann, W. B., Jr. (2009). Self-esteem: Nature, origins, and consequences. In R. Hoyle & M. Leary (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior*. New York: Guilford, (pp. 527–546).
- Boswell, S. 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.
<https://doi.org/10.1007/s11218-012-9184-4>
- Bunton, E. M. (2021). *Undergraduate classroom incivility from the faculty perspective*. Doctoral dissertation, Educational Foundations & Leadership, Old Dominion University. doi: 10.25777/xw5c-j149
- Burnett, J. A. L. (2022). *Behaviors, Contextual influences, and consequences: Relationships that affect Student Decision-making of Academic Misconduct in College*. Graduate Theses Dissertations, and Problem Reports. 11439.
<https://researchrepository.wvu.edu/etd/11439>
- Campbell, W. K., Bonacci, A. M., Shelton, J., Exline, J. J., & Bushman, B. J. (2004). Psychological entitlement: interpersonal consequences and validation of a self-report measure. *Journal of Personality Assessment*, 83(1), 29–45.
doi: 10.1207/s15327752jpa8301_04
- Cahyadi, A., Hendryadi, H., & Mappadang, A. (2021). Workplace and classroom incivility and learning engagement: The moderating role of locus of control. *International Journal for Educational Integrity*, 17(4). doi.org/10.1007/s40979-021-00071-z

- Carollo, T. M. (2020). *Measuring the impact of academic entitlement in first-year college students*. Doctoral dissertation, California State University–San Bernardino, <https://scholarworks.lib.csusb.edu/etd/1080>
- Chowning, K., & Campbell, N. J. (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. doi.org/ 10.1037/a0016351
- Ciani, K., Summers, J., & Easter, M. (2008). Gender differences in academic entitlement among college students. *The Journal of Genetic Psychology*, 169(4), 332-344. doi:10.3200/GNTP.169.4.332-344
- Crone, T. S., & Babb, S. J. (2023). The role of locus of control in mediating the relationship between nontraditional factors and academic entitlement. *Journal of Adult and Continuing Education*, 29(2), 505-523. doi.org/10.1177/14779714231157248
- Crone, T. S., Babb, S., & Torres, F. (2020). Assessing the relationship between nontraditional factors and academic entitlement. *Adult Education Quarterly*, 70(3), 277–294. doi.org/10.1177/0741713620905270
- Curtis, G. J., Correia, H. M., & Davis, M. C. (2022). Entitlement mediates the relationship between dark triad traits and academic misconduct. *Personality and Individual Differences*, 191, 111563-111566. doi.org/10.1016/j.paid.2022.111563.
- Curtis, N. A., & Trice, A. D. (2013). A revision of the Academic Locus of Control Scale for College Students. *Perceptual and motor skills*, 116(3), 817–829. doi.org/10.2466/08.03.PMS.116.3.817-829
- Dierendonck, C., Milmeister, P., Kerger, S., & Poncelet, D. (2020). Examining the measure of student engagement in the classroom using the bifactor model: Increased validity when predicting misconduct at school. *International Journal of Behavioral Development*, 44, 279 - 286.
- Dinçyurek, S., Çağlar, M., & Silman, F. (2009). Determination of the locus of control and level of assertiveness of the students

- studying in the TRNC in terms of different variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1, 12-22. 10.1016/j.sbspro.2009.01.007.
- Dubovsky, S. L. (1986). Coping with entitlement in medical education. *New England Journal of Medicine*, 315(26), 1672-1674. doi:10.1056/NEJM198706253162610
- Edgar, D., Graham, D., Edgar, L., & Bailey, H. (2020). Student and faculty perceptions of academic entitlement: A look at one southern land-grant university. *College Student Journal*, 54(4), 473–483.
- Eifert, K. A. (2014). *The Ugliest Part of the Job: Faculty Perceptions on Addressing Graduate Student Academic Misconduct*. Doctoral dissertation. College of Education University of South Carolina.
- Estes, P. L. (2014). *Exploring the correlates of academic entitlement*. Doctoral dissertation. Edgewood College Madison, WI.
- Fletcher, K. L., Pierson, E. E., Speirs Neumeister, K. L., & Finch, W. H. (2020). Overparenting and perfectionistic concerns predict academic entitlement in young adults. *Journal of Child and Family Studies*, 29(2), 348–357. doi.org/10.1007/s10826-019-01663-7
- Foley, M. (2020). *Academic incivility: Can the dark triad personality traits predict academic entitlement?*. Doctoral dissertation, College of Social and Behavioral Sciences, Walden University.
- Frey, M. P. (2015). *Academic entitlement, student motivation, and academic outcomes*. Doctoral Dissertation. University of Windsor, Canada.
- Fromuth, M. E., Bass, J. E., Kelly, D. B., Davis, T. L., & Chan, K. L. (2019). Academic entitlement: its relationship with academic behaviors and attitudes. *Social Psychology of Education*, 22, 1153–1167 https://doi.org/10.1007/s11218-019-09517-2
- García, P.J., Delgado, J.C., Llanes, L.R., Fernández, F.M., & Pando, E.V. (2017). Locus of Control in Mexican University Students Comparisons by Gender. *European scientific journal*, 13, 235-235. https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n2p235

- Gerace, A. (2020). Internal-External Attributions. In V. Zeigler-Hill, T. K.Shackelford, E. J. Hangen,& A. J. Elliot (eds). Encyclopedia of Personality and Individual Differences *Psychology Faculty Book Gallery*. 15. doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3
- Gibb, G. D., & Lambirth, T. T. (1982). Usefulness of the Rotter Internal/External Locus of Control Scale in measuring situational valences through attributions. *Perceptual and motor skills*, 55(3), 1049–1050. doi.org/10.2466/pms.1982.55.3f.1049
- Gillespie, N. (2014, August 21). Millennials are selfish and entitled, and helicopter parents are to blame. *Time*. Retrieved from <https://time.com/3154186/millennials-selfish-entitled-helicopter-parenting/>
- Greenberger, E., Lessard, J., Chen, C., & Farruggia, S. P. (2008). Self-entitled college students: Contributions of personality, parenting, and motivational factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(10), 1193–1204. doi.org/10.1007/s10964-008-9284-9
- Gupta, S. (2015). Analysis of self system and meaning of life among youth. *International Journal of Research in Modern Engineering and Emerging Technology*, 3(2), 24-37.
- Harris, M. A., & Orth, U. (2020). The link between self-esteem and social relationships: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 119, 1459–1477. 10.1037/psp0000265
- Hong, F.-Y., Huang, D.-H., Lin, M.-P., & Lin, H.-Y. (2017). Class social situation and cultural value prediction factors of the academic entitlement of college students. *Education and Urban Society*, 49(3), 341-360. doi.org/10.1177/0013124516631623
- Hosogi, M., Okada, A., Fujii, C., Noguchi, K., & Watanabe, K. (2012). Importance and usefulness of evaluating self-esteem in children. *Biopsychosocial Medicine*, 6, 9 – 9-15.
- Hudgins, T., Layne, D., Kusch, C. E., & Lounsbury, K. (2022). Disruptive academic behaviors: The dance between emotional intelligence and academic incivility. *Journal of*

- academic ethics*, 1–21. [doi.org/ 10.1007/s10805-022-09454-4](https://doi.org/10.1007/s10805-022-09454-4)
- Ifill-Fraser, N. (2019). *An examination of the relationship between academic entitlement and education financing among undergraduate students*. Doctoral dissertation, Liberty University.
- Jackson, D. L., Frey, M. P., McLellan, C., Rauti, C. M., Lamborn, P. B., & Singleton-Jackson, J. A. (2020) I deserve more A's: A report on the development of a measure of academic entitlement. *PLoS ONE*, 15(9). e0239721. doi.org/10.1371/journal.pone.0239721.
- Jackson, D. L., Singleton-Jackson, J. A., & Frey, M. P. (2011). Report of a measure of academic entitlement. *American International Journal of Contemporary Research*, 1(3), 53-65.
- Jiang, L., Tripp, T. M., & Hong, P. Y. (2017). College instruction is not so stress free after all: A qualitative and quantitative study of academic entitlement, uncivil behaviors, and instructor strain and burnout. *Stress and health : journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 33(5), 578–589. doi.org/10.1002/smi.2742.
- Joreskog, K., & Sorbom, D. (1993). *LISREL8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS command language*, USA: Scientific Software International Inc. & Lawrence Erlbaum Association Inc.
- Keener, A. (2020). An examination of psychological characteristics and their relationship to academic entitlement among millennial and nonmillennial college students. *Psychology in the Schools*, 57(4), 572–582. doi.org/10.1002/pits.22338
- Knepp, K. A., & Knepp, M. M. (2022). Academic entitlement decreases engagement in and out of the classroom and increases classroom incivility attitudes. *Social Psychology of Education*, 25(5), 1113-1134. doi: 10.1007/s11218-022-09716-4.
- Kopp, J. P. (2011). *Gathering further validity evidence for the academic entitlement questionnaire: Examining the relationship between noncompliance and academic*

- entitlement. master's dissertation, James Madison University, Harrisonburg, VA.
- Kopp, J. P., Zinn, T. E., Finney, S. J., & Jurich, D. P. (2011). The development and evaluation of the Academic entitlement questionnaire. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 44 (2), 105–129. doi.org/10.1177/0748175611400292.
- Kurtyilmaz, Y. (2019). Adaptation of academic entitlement questionnaire. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 314–351. doi.org/10.18039/ajesi.577234
- Lawson, J. S., Marshall, W. L., & McGrath, P. (1979). The social self-esteem inventory. *educational and psychological measurement*, 39(4), 803–811. doi.org/10.1177/001316447903900413
- Lemke, D., Marx, J., & Dundes, L. (2017). Challenging notions of academic entitlement and its rise among liberal arts college students. *Behavioral Sciences*, 7(4), 81. doi.org/10.3390/bs7040081
- Lippmann, S., Bulanda, R. E., & Wagenaar, T. C. (2009). Student entitlement. *College Teaching*, 7(4), 197–204. doi.org/10.3200/ctch.57.4.197-204
- Luhtanen, R. & Crocker, J. (1992). A Collective self-esteem scale: self-evaluation of one's social identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 302-318. http://dx.doi.org/10.1177/0146167292183006
- MacKinnon, D. P., Cheong, J., & Pirlott, A. G. (2012). Statistical mediation analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology*, Vol. 2. *Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*, ch.18, 313–331.
- McKinne, M. (2008). *A Quantitative and qualitative inquiry into classroom incivility in higher education*, Doctoral dissertation, Faculty of the Graduate School, University of Missouri-Columbia.
- McKinne, M. & Martin, B. N. (2010). Higher education faculty and student perceptions of classroom incivility, *Journal of*

- College and Character*, 11(2), 1-17, doi:10.2202/1940-1639.1249
- McLellan, C. (2019). *Exploring causes of academic entitlement: a mixed-method approach*. Doctoral dissertation, University of Windsor, Canada.
- Mellor, J. K. (2011). *Academic entitlement and incivility: Differences in faculty and students' perceptions*. Doctoral dissertation, The University of Arizona.
- Morshed, M. B., Saha, K., De Choudhury, M., Abowd, G. D., & Plötz, T. (2020). Measuring self-esteem with passive sensing. *International Conference on Pervasive Computing Technologies for Healthcare*, 363–366. doi.org/10.1145/3421937.3421952
- Naveed, T., Nosheen, F., & Ali, H. (2020). Gender differences in relation with locus of control and self-assertiveness in colleges and university teachers. *Pakistan Social Sciences Review*, 4, 1017-1029. 10.35484 /pssr.2020(4-II)81.
- Ney, E., & Fischweicher, P. (2021). The relationship between locus of control, self-efficacy, and entitlement in the United States. *Interdisciplinary Journal of Sociality Studies*, 1, 24–36. doi.org/10.51986/ijss2021.vol1.04
- NieBen D, S. I., Groskurth K., Rammstedt, B., Lechner, C. M. (2022) The Internal– External Locus of Control Short Scale–4 (IE-4): A comprehensive validation of the English-language adaptation. *PLoS ONE* 17(7), e0271289. doi.org/10.1371/journal.pone.0271289
- Orth, U., & Robins, R. W. (2022). Is high self-esteem beneficial? Revisiting a classic question?. *The American psychologist*, 77(1), 5–17. doi.org/10.1037/amp0000922
- Peirone, A. & Maticka-Tyndale, 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. 10.1007/s10755-016-9365-8.
- Peng, B., Pang, B., Lv, M., Li, H., Wang, X., & Hu, N. (2022). The chain mediating effects of external locus of control and psychological entitlement between parental over-protection and academic entitlement among nursing

- students: A cross-sectional study. *Research Square*, 1-13. doi:10.21203/rs.3.rs-2343227/v1.
- Pilotti, M., Al Ghazo, R., & Al Shamsi, S. (2022). Academic entitlement amid social change in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 14(4), 1718-1730, doi 10.1108 /JARHE-05-2021-0168
- Powers, T. C. (2020). *Faculty and student academic misconduct: Motivations and understandings in addressing student behavior in the classroom at one public university*. Doctoral dissertation, Texas A&M University.
- Reddon, J. R., & Whipple, S. M. (2007). *Encyclopedia of measurement and statistics*, Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. doi.org/10.4135/ 9781412952644
- Reysen, R. H., Degges-White, S., & Reysen, M. B. (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*, 22(2), 186-204. doi.org/10.1177/1521025117735292
- Riley, P. L. (2016). *Student perceptions of classroom incivility in multiage community college classrooms*. Doctoral dissertation, Morgan State University
- Rubin, M., & Hewstone, M. (1998). Social identity theory's self-esteem hypothesis: a review and some suggestions for clarification *Personality and Social Psychology Review*, 2(1), 40-62. doi.org/10.1207/s15327957pspr02013
- Santokhie, S., & Lipps, G. E. (2020). Development and validation of the Tertiary Student Locus of Control Scale. *Sage Open*, 10(1), 1-7. doi.org/10.1177/2158244019899061
- Schaefer, T., Barta, M., Whitley, W., & Stogsdill, M. (2013). The you owe me! mentality: A student entitlement perception paradox. *Journal of Learning in Higher Education*, 9(1), 79-91. <https://www.jwpress.com/Journals/JLHE/BackIssues/JLHE-Spring-2013.pdf>
- Segrist, D., Bartels, L. K., & Nordstrom, C. R. (2018). "But everyone else is doing it:" A social norms perspective on classroom

- incivility. *College Teaching*, 66(4), 181–186.
doi.org/10.1080/87567555.2018.1482858
- Sinclair, S. J., Blais, M. A., Gansler, D. A., Sandberg, E., Bistis, K., & LoCicero, A. (2010). Psychometric properties of the Rosenberg Self-Esteem Scale: overall and across demographic groups living within the United States. *Evaluation & the health professions*, 33(1), 56–80.
doi.org/10.1177/0163278709356187
- Singleton-Jackson, A., Jackson, L., & Reinhardt, J. (2010). Students as consumers of knowledge: Are they buying what we're selling?. *Innovative Higher Education*, 35, 343–358.
- Sohr-Preston, S., & Boswell, S. S. (2015). Predicting academic entitlement in undergraduates. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27(2), 183–193.
- Spadafora, N., Al-Jbouri, E., McDowell, H., Andrews, N. C. Z., & Volk, A. A. (2022). Be a little rude, but not too much: exploring classroom incivility and social network position in adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 42(4), 565–585. doi.org/10.1177/02724316211058074
- Spadafora, N., & Volk, A. A. (2021). Child and youth classroom incivility scale (CYCIS): Exploring uncivil behaviors in the classroom. *School Mental Health*, 13, 186–200.
doi.org/10.1007/s12310-020-09405-7
- Stiles, B. L., Wong, N. C. W., & LaBeff, E. E. (2017). College cheating thirty years later: The role of academic entitlement. *Deviant Behavior*, 39(7), 823–834.
doi.org/10.1080/01639625.2017.1335520
- Suárez-Álvarez, Javier, García-Cueto, Eduardo, Pedrosa, Ignacio, & Muñiz, José. (2015). Bifactorial Structure of Locus of Control Cross-culturally Invariant across Spain, Chile and United Kingdom. *Actualidades en Psicología*, 29(119), 103–113. doi.org/10.15517/ap.v29i119.18494
- Suárez-Álvarez, J., Pedrosa, I., García-Cueto, E. & Muñiz, J. (2016). Locus of Control revisited: Development of a new bi-dimensional measure. *Anales de Psicología*, 32, 578–586. doi.org/10.6018/analeps.32.2.200781.

- Summers, J. J., Bergin, D. A., & Cole J. S. (2009). Examining the relationships among collaborative learning, autonomy support, and student incivility in undergraduate classrooms. *Learning and Individual Differences*, 19, 293–298.
- 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. doi.org/10.1016/j.paid.2018.09.031
- VandenBos, G. R. (2015). *APA dictionary of clinical psychology*. American Psychological Association.
- Wang, L., & Lv, M. (2020). Internal-External Locus of Control Scale. In V. Zeigler-Hill, T. K. Shackelford, E. J. Hangen, & A. J. Elliot (eds). *Encyclopedia of Personality and Individual Differences Psychology Faculty Book Gallery*. 15. doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3
- Wasioleski, D. T., Whatley, M. A., Briihl, D. S., & Branscome, J. M. (2014). Academic entitlement scale: Development and preliminary validation. *Psychology Research*, 4(6), 441–450.
- Zeigler-Hill, V. (2010). The interpersonal nature of self-esteem: Do different measures of self-esteem possess similar interpersonal content? *Journal of Research in Personality*, 44(1), 22–30. doi.org/10.1016/j.jrp.2009.09.005
- Zemojtel- Piotrowska, M. A., Piotrowski, J. P., Cieciuch, J., Calogero, R. M., Van Hiel, A., Argentero, P., & Letovancova, E., et al. (2017). Measurement of psychological entitlement in 28 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 33(3), 207–217.
- Ziller, R. C., Hagey, J., Smith, M., & Long, B. H. (1969). Self-esteem: A self-social construct. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(1), 84–95. doi.org/10.1037/h0027374

Academic entitlement and its mediating role the relationship between social self-esteem, locus of control and incivility among special programs` students

Dr Manal Mansour El-Hamalawy
Associate Professor of Counseling Psychology
Faculty of Graduate Studies for Education
Cairo University

Dr. Zeinab Shaban Rezk
Associate Professor of Educational Psychology
Faculty of Education
Ain Shams University

Abstract:

The current study aimed to identify the levels of academic entitlement, social self-esteem, locus of control, and incivility. Additionally, the study pinpointed variations in the research variables concerning certain demographic factors and exposed the role of academic entitlement as a mediator in the relationship between social self-esteem, locus of control, and incivility among a group of students from the university's special programs (n=244). The correlational and comparative descriptive methods were employed, using measures of academic entitlement, social self-esteem, locus of control, and incivility (all developed by the researchers). The findings showed a moderate level of entitlement actions; a decrease in the levels of entitlement beliefs, total academic entitlement, incivility, and external locus of control; as well as increases in internal locus of control and social self-esteem. The results also indicated gender differences in favor of males in terms of entitlement actions, external locus of control, and incivility. And the existence of differences between students of educational and practical colleges, favoring the practical colleges in entitlement actions and incivility, and in favor of educational colleges in internal locus of control. And also the existence of differences between first-year and fourth-year students in incivility, favoring the fourth-year students. The results also indicated that academic entitlement fully mediated the relationship between social self-esteem, external locus of control, and incivility among students in the university's special programs. The study suggests the implementation of educational policies that promote an inclusive learning environment that fits the requirements of all students, assures transparency in student evaluation, and improves their personal skills.

Keywords: Academic entitlement- Social self-esteem- Locus of control - incivility