المجلة العربية للقياس والتقويم

الدور المُعدِّل لتقدير الذات في العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والانفصال الأخلاقي لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق

إعـــــــــداد

د/ رانيا محمد علي عطية
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية جامعة الزقازيق

د/ إيمان إبراهيم محمد سليم نافع
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة الزقازيق

الملخص*:

هف البحث الحالي إلى التعرف على ثأثير تقدير الذات كمتغير معدِّل على العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي و الانفصل الأخلاقي وكذك معرفة طبيعة العلاقة بين متغيرات البحث الحالي لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق مقاييس الاستحقاق الأكاديمي وتقدير الذات (إعداد الباحثتين)، ومقياس لانفصل الأخلاقي (ترجمة وتعريب الباحثتين) على عينة قوامها (1225) طالباً وطالبة بالفرق الأربعة بكلية التربية جلمعة الزقازيق. وتم استخدام معامل الارتباط التتابعي لبيرسون، وملكرو (Macro Process)، ونموذج الدور المُعدِّل في برنامج الأموس. وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائيًا لمتغير تقدير الذات كمتغير معدل في العلاقة بين لاستحقاق الأكاديمي و لانفصل الأخلاقي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين أبعاد لاستحقاق الأكاديمي و الدرجة الكلية و أبعاد لانفصل الأخلاقي و الدرجة الكلية. ووجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين أبعاد تقدير الذات والدرجة الكلية و أبعاد لانفصل الأخلاقي و الدرجة الكلية. في حين تباينت العلاقة بين أبعاد تقدير الذات و الدرجة الكلية و أبعاد الاستحقاق الأكاديمي و الدرجة الكلية بين موجبة وسالبة لدى طلبة كلية التربية بجلمعة الزقازيق.

الكلمات المفتاحية:

الدور المُعدِّل- الاستحقاق الأكاديمي - الانفصال الأخلاقي- تقدير الذات.

* تم إجراء هذا البحث بالتساوي بين الباحثتين منذ بداية فكرة البحث إلى نهايته.

The moderating role of self-esteem in the relationship between academic entitlement and moral disengagement among students at the Faculty of Education Zagazig University

Abstract

The current research aims to identify the effect of self-esteem as a moderating variable on the relationship between academic entitlement and moral disengagement, as well as to determine the nature of the relationship between the current research variables among students of the Faculty of Education, Zagazig University. To achieve these objectives, the scales of academic entitlement and self-esteem (prepared by the researchers), and the scale of moral disengagement (translated and arabized by the researchers) were applied to a sample of (1225) male and female students from the four years of the Faculty of Education, Zagazig University. Pearson's sequential correlation coefficient, Macro Process, and the modified role model in the AMOSS program were used. The results showed a statistically significant effect of the self-esteem variable as a moderating variable on the relationship between academic entitlement and moral disengagement among students of the Faculty of Education, Zagazig University. The results also showed a statistically significant positive relationship between the dimensions of academic entitlement and the total grade, and the dimensions of moral disengagement and the total grade. There was also a statistically significant negative relationship between the dimensions of self-esteem and the total grade, and the dimensions of moral disengagement and the total grade. While the relationship between the dimensions of self-esteem and the total grade and the dimensions of academic entitlement and the total grade varied between positive and negative among students of the Faculty of Education at Zagazig University.

Key words:
Academic entitlement, Moral disengagement, Self-esteem- Moderating role.

ا لمقدمة:

تلعب الجامعات دورًا أساسيًا في إعداد الطلبة لمواجهة تحديات الحياة المختلفة بمسؤولية ووعي أخلاقي؛ وذلك من خلال توفير بيئة تعليمية متكاملة تهدف لتنمية الجوانب المعرفية والمهارية والأخلاقية لدى طلبتها. وعلى الرغم من الأهداف النبيلة للجامعات إلا أنها تواجه مجموعة من التحديات كظهور بعض السلوكيات والممارسات بين الطلبة تثير القلق حول مدى فاعلية هذا الإعداد. وظهرت هذه السلوكيات نتيجة لما شهدته مؤسسات التعليم العالي من تحولات عديدة وخاصة فيما يخص نقص التمويل والذي أجبر الجامعات إلى تعويض ذلك بزيادة الرسوم الدراسية، مما جعل الطلبة يشعرون بأنهم يدفعون مقابل تعليمهم، وتحول الطالب من نموذج "الطالب المتعلم" إلى "العميل الذي يطالب بالخدمة"، ويتشابه هنا التعليم مع الفكر الاستهلاكي وتقديم الخدمات ومحاولة إرضاء العميل، من هنا بدأت في الظهور فكرة الطالب كمستهلك يستحق خدمة عالية الجودة مقابل ما يدفعه من رسوم دراسية؛ مما أسهم ذلك في خلق مشاعر الاستحقاق بين طلبة الجامعات.

ويشير الاستحقاق الأكاديمي Academic entitlement إلى سمة شخصية تعكس مدى اعتقاد الطلبة بأن لديهم الحق في معاملة خاصة داخل الفصل الدراسي حتى لو كانت غير مستحقة (Whatley, Wasieleski, Breneiser, & Wood, 2019, p.49).

ويُعَدّ الاستحقاق الأكاديمي مشكلة متزايدة بين طلبة الجامعات في السنوات الأخيرة، حيث يتوقع العديد من الطلبة الحصول على درجات عالية مع بذل جهد قليل في الاختبارات أو المهام التي تتطلب الأداء، وبدلًا من التركيز على العمل والأداء. ويركز الطلبة الذين يعانون من الاستحقاق الأكاديمي بشكل أكبر على ما يجب أن يقدمه لهم الأساتذة أو إدارة الجامعة وما لا يجب عليهم فعله، فهم يتوقعون مغادرة المحضرات مبكرًا، أو التغاضي عن تأخرهم، أو الحصول على اختبارات إضافية تعويضًا عن الاختبارات التي لم يتمكنوا من أدائها، أو تأجيل مواعيد تسليم الواجبات، وتنعكس هذه المواقف أيضًا على علاقة الطلبة بالأساتذة، حيث يُظهر الطلبة الذين لديهم شعور مبالغ فيه بالاستحقاق ميلًا أكبر إلى الشكوى من درجاتهم أو المطالبة بمعاملة خاصة من أساتذتهم، ووفقًا لذلك، فإنهم يُحمّلون المسؤولية عن تعلمهم على أساتذتهم بدلًا من أنفسهم. (Kantar, Cevheroğlu, Bakır, & İçek, 2024, p. 195).

ويشير Singleton-Jackson, Jackson & Reinhardt, (2011, pp. 234-235) إلى أن القيم الأساسية للتعليم العالي في خطر إذا تغلب شعور الاستحقاق على مبدأ الإنجاز في الكليات والجامعات، ولذلك يجب معرفة دوافع الطلبة الذين يشعرون

بلاستحقاق، فإذا كان الطالب لا يؤمن بقيمة العملية التعليمية والممارسات الأكاديمية، يبرز التساؤل هنا حول سبب التحاقه بالجامعة من الأساس؟، ولا يزال هذا سؤالاً يكمن في أذهان العديد من الأساتذة الذين يواجهون يومياً تحدي تدريس وتقييم "الطلبة- العملاء"، وبالتالي يجب على الأساتذة أن يدركوا تأثير الاستحقاق الطلابي على قيم التعليم العالي وأهدافه، حيث أن هناك اتفاقاً على أن الاستحقاق الأكاديمي ظاهرة حقيقية تؤثر سلباً على كل من الطلاب والمؤسسات الجامعية. إذ تُفقد الدرجة الجامعية قيمتها إذا حصل عليها الطالب دون جهد حقيقي. ورغم أن المعلمين قد يميلون إلى رفض مظاهر الاستحقاق، إلا أن وجهة النظر المتوازنة تقتضي النظر إلى الطلاب كباحثين يستحقون فرصاً تعليمية عالية الجودة، لانجاحاً مضموناً أو معاملة خاصة. فالعملية التعليمية مسؤولية مشتركة بين جميع أطراف المؤسسة الأكاديمية. ولذلك ينبغي على أعضاء هيئة التدريس كمعلمين التعامل النقدي والمتوازن مع مطالب الاستحقاق، وعدم الاستسلام للضغوط الطلابية فلا توزع الدرجات العالية عشوائياً، فيجب الحفاظ على نزاهة التدريس من جهة، ومنح الطالب ما يستحقه حقاً من جهة أخرى، مع التأكيد على أن رحمة المعلم يجب أن تُضبط وفقاً لمعايير الإنجاز الأكاديمي، لا وفقاً لمطالب غير واقعية نابعة من شعور غير مبرر بالاستحقاق.

كما يوضح Ellis, Bacon-Baguley & Otieno, (2022, p. 46) أن الاستحقاق الأكاديمي يؤدي إلى آثار سلبية في بيئة التعلم، حيث يرتبط بعادات تعليمية غير ملائمة مثل التوجه نحو التعلم القائم على الدرجات بدلاً من الفهم والاستيعاب، وانخفاض القدرة على تنظيم التعلم ذاتياً، وتجنب العمل، وتقليل الجهد المبذول في الاختبارات، وانخفاض الثقة بالنفس في العملية التعليمية، وضعف الأداء الأكاديمي، ويشارك بعض الطلبة الذين لديهم مستوى عال من الاستحقاق الأكاديمي في سلوكيات غير حضارية داخل الفصول الدراسية والتي تُعرف عموماً بأنها أي تصرف يعيق بيئة التعلم، بالإضافة إلي استهلاكهم وقتاً غير متناسب من أعضاء هيئة التدريس، مما يؤدي إلى زيادة الضغط النفسي والإرهاق والاحتراق الوظيفي لديهم، ونتيجة لذلك قد يصبح الأساتذة أقل تفاعلاً، وأقل انفتاحاً على التواصل مع الطلبة، وأقل استثماراً في العملية التعليمية، كما أنهم يؤثرون على تقييمات أعضاء هيئة التدريس والتي تُعد عاملاً أساسياً في قرارات التوظيف والترقية في العديد من الجامعات، فيميل هؤلاء الطلبة إلى إعطاء تقييمات منخفضة للأساتذة عندما تكون التقييمات غير متوافقة مع توقعاتهم للنجاح الأكاديمي، مما قد يدفع أعضاء هيئة التدريس إلى تعديل سياسات الفصول الدراسية

ومعايير التقييم لاسترضاء هؤلاء الطلبة وتجنب التقييمات السلبية، وعلى المدى الطويل يؤدي ذلك إلى تآكل النزاهة الأكاديمية من خلال إعطاء الأولوية للدرجات على حساب التعلم، وهو خطأ كارثي ولاسيما في مجال التعليم الطبي، ويرتبط الاستحقاق الأكاديمي أيضاً بزيادة خطر تسرب الطلبة من الجامعة، فالطلبة الذين لديهم مستويات عالية من الاستحقاق الأكاديمي يعانون من انخفاض الرضا عن الجامعة، وضعف الأداء الأكاديمي، والشعور بعدم القدرة على التحكم في نجاحهم الأكاديمي، وبالإضافة إلى ذلك يكون هؤلاء الطلبة أكثر عرضة للمعاناة من مشكلات نفسية، وكما يصبح من الصعب توجيههم وتقديم المشورة الأكاديمية لهم، مما يزيد من احتمالية انسحابهم من البرامج الجامعية.

ويذكر Andrey, Joakim, Schoner, Hambly, Silver, Jayasundera, & Nelson, (2012, p. 6–7) أنه تم اعتبار المستويات العالية من الاستحقاق سمة سلبية بشكل عام، حيث ترتبط بمجموعة متنوعة من السلوكيات غير التكيفية، بما في ذلك الجشع، والأنانية، ونقص ضبط النفس، والعدوانية.

وقد يلجأ بعض الطلبة ذوي الاستحقاق الأكاديمي المرتفع لاستخدام آليات تسمح لهم بتبرير سلوكيات غير أخلاقية (كالغش والتنمر أو التساهل مع السلوكيات غير المسؤولة..... إلخ) دون الاحساس بالذنب أو تأنيب الضمير وهذا ما يسمى بلانفصال الأخلاقي.

ويشير الانفصال الأخلاقي Moral disengagement إلى مجموعة من الآليات المعرفية التي تسمح للفرد بفصل نفسه عن معاييره الأخلاقية الداخلية والتصرف بطريقة غير أخلاقية دون الشعور بالذنب أو الضيق (Newman, et al., 2020, p. 535).

ويذكر Luo & Bussey, (2023, p. 3) أن ظاهرة الانفصال الأخلاقي ترتبط بشكل وثيق بالسلوكيات المخالفة، فمنذ دراسة باندورا حول ارتباطه بالسلوك العدواني عام 1996 تزايدت الأبحاث في هذا المجال بشكل كبير، وخاصةً فيما يتعلق بالأطفال والمراهقين حيث أظهرت الدراسات أن مستويات لانفصل الأخلاقي تبلغ ذروتها في منتصف مرحلة المراهقة.

ويشير Ogunfowora, Nguyen, Steel, & Hwang, (2022, p. 752) أن الانفصل الأخلاقي يُعزز السلوك غير الأخلاقي عبر تعطيل آليتين تنظيميتين أساسيتين للذات هما: **تعطيل العمليات المعرفية الأخلاقية:** من خلال تقليل الوعي بالقضايا الأخلاقية، وإضعاف القدرة على إصدار أحكام أخلاقية سليمة، وتقليل الدافع للعمل وفقًا للمعايير الأخلاقية. **وتقليل**

المشاعر الأخلاقية الرادعة: من خلال تقليل الشعور المتوقع بالذنب أو الخجل عند التفكير في القيام بسلوك غير أخلاقي، مما يسهل ارتكابه دون تأنيب ضمير.

ويُعد تقدير الذات مكوناً أكاديمياً أساسياً في عملية التعليم، حيث أنه يُعد أحد العوامل الرئيسية في نتائج تعلم الطلبة، حيث أظهرت النتائج أن الطلبة الذين يتمتعون بتقدير ذاتي إيجابي يحققون أداءً أكاديمياً مرتفعاً، مما يؤكد وجود علاقة قوية بين الأداء الأكاديمي وتقدير الذات، كما أكدت النتائج علي أن تقدير الذات يعتبر مؤشراً مهماً للرفاهية النفسية، وأن تقدير الذات يرتبط بالنجاح الوظيفي والأداء الأكاديمي والتوافق الاجتماعي (2020, p. 48).

كما يعتبر تقدير الذات لبنة أساسية في التكوين النفسي لشخصية الطلبة، فيعزز تقدير الذات المرتفع من احترام الطالب لنفسه، ويزيد من احساسه بالكفاءة ويجعله أكثر ثقة في قدراته وأكثر ثقة فيما يصدر عنه من قرارات تجعله أكثر فاعلية في التخطيط لمستقبل جيد.

مشكلة البحث:

نبعت مشكلة البحث من خلال تعامل الباحثتان مع الطلبة أثناء المحاضرات والامتحانات، تم ملاحظة شيوع بعض السلوكيات المتمثلة في رغبة الطلبة في النجاح بأقل مجهود، مع عدم رغبتهم في حضور المحاضرات، مع مطالبة أستاذ المقرر بتخفيض المحتوى واختصاره، بالإضافة إلي مطالبتهم برفع درجاتهم المنخفضة والحصول على درجات مرتفعة بالرغم من مستواهم العلمي حيث يروا أنهم يستحقون تلك الدرجات، مما ساعد على تبرير ممارسات غير أخلاقية كالغش أو التلاعب، دون الشعور بتأنيب الضمير.

ويؤكد Kantar, et al., (2024, p. 196) أن الزيادة في الاستحقاق الأكاديمي يؤثر على البيئة التعليمية بطرق غير متوافقة، إذ يميل الطلبة الذين لديهم مستويات عالية من الاستحقاق الأكاديمي إلى عدم اعتبار الغش في الامتحانات مشكلة أخلاقية، كما إن الطلبة الذين لديهم شعور عالٍ بالاستحقاق يميلون إلى استغلال جهود الطلبة الآخرين والتلاعب بها، وهذه السمة في الاستحقاق الأكاديمي تعيق البيئة التعليمية في الفصول الدراسية والتفاعل بين الطلبة والمدرسين مما قد يُلحق ضرراً بقيمة التعليم الجامعي.

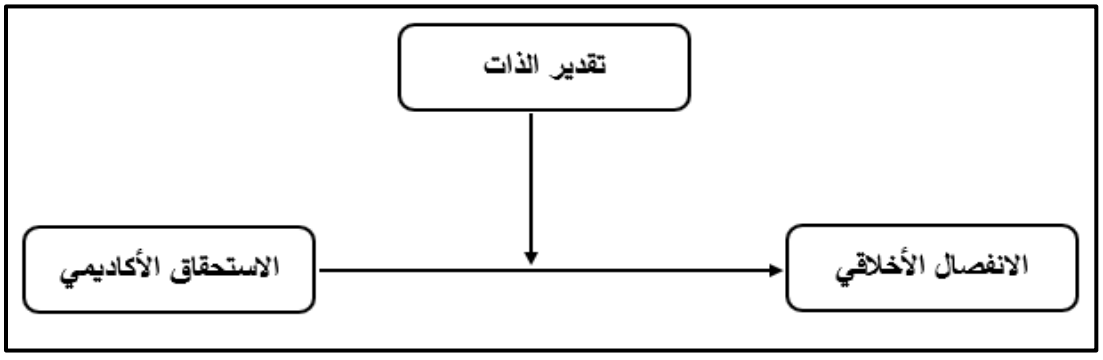
ويوجد عدد من البحوث تؤيد أن الاستحقاق العام يعتبر مقدمة للانفصال الأخلاقي هي: Aqeel, & Siddiqui (2020)، و Hrcek (2020) ، و Eissa, & Lester (2022) و Sharma, Eissa, Newman, Lester, & Pandey, (2024).

أما عن العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي وتقدير الذات؛ فتوصل بحث Keener (2020) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين تقدير الذات و الاستحقاق الأكاديمي، أما بحث Kopp, Zinn, Finney, & Jurich (2011) فتوصل إلى وجود علاقةضعيفة بين الاستحقاق الأكاديمي وتقدير الذات. في حين توصل بحث Stronge, Cichocka, & Sibley, (2016) إلى وجود بروفيلاتمختلفةلتقدير الذات وكان البروفيل ذو النسبة الاكبر يتميز بتقدير ذات مرتفع و استحقاق منخض.

وتختلف البحوث في نتائجها حول طبيعة العلاقة بين الانفصل الأخلاقي وتقدير الذات، فتوصل بحث Tabares (2024) إلى أن الانفصل الأخلاقي مرتبط عكسيا بتقدير الذات، أما بحث Matthew (2021) فتوصل إلى وجود ارتباط إيجابي كبير بين الانفصل الأخلاقي وتقدير الذات.

ولايوجد بحوث في حدودما اطلعت عليه الباحثتين درست التأثير المُعدِّل لتقدير الذات في العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي و الانفصل الأخلاقي، ولهذا جاء هذا البحث ليدرس هذا التأثير.

وبناء على ما سبق تتحدد مشكلة البحث في التعرف على الدور المُعدِّل لتقدير الذات في العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي و الانفصل الأخلاقي. و الشكل التالي رقم (1) يوضح العلاقات المفترضة بين متغيرات البحث:



شكل (1) يوضح العلاقات المفترضة بين متغيرات البحث

و يمكن صياغة مشكلة البحث فى الأسئلة الآتية:

1- ماطبيعة العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي و الانفصل الأخلاقي لدى طلبةكلية التربية جامعة الزقازيق؟

2- ماطبيعة العلاقة بين تقدير الذات و الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق؟

3- ماطبيعة العلاقة بين تقدير الذات و الانفصال الأخلاقي لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق؟

4- هل يسهم تقدير الذات في تعديل العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والانفصال الأخلاقي لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

1- طبيعة العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي و الانفصال الأخلاقي لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق.

2- طبيعة العلاقة بين تقدير الذات و الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق.

3- طبيعة العلاقة بين تقدير الذات و الانفصال الأخلاقي لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق.

4- تأثير تقدير الذات كمتغير مُعدِّل على العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي و الانفصال الأخلاقي لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق.

أهمية البحث:

يساعد الاستحقاق الأكاديمى علي فهم الطلبة بشكل أفضل من أجل تعزيز وضمان التعلم بفعالية أكبر ، ويعمل علي توجيههم نحو إكمال شهاداتهم بنجاح، وبالتالي يعتبر من أحد الأهداف الأساسية في بيئات التعليم العالي والذي يساعد علي فهم الطلبة بشكل أفضل، مما يسهم في تحقيق فهم أعمق يمكن أن يساعد كلًا من المعلمين والطلبة على النجاح وتحقيق أهداف فهم الفردية والمشتركة (Seipel & Brooks, 2020, p. 47). ويضيف Andrey et al., (2012, p. 7) أن بعض أشكال الاستحقاق قد تكون مرتبطة بسمات إيجابية مثل توجهات العمل البناءة وتقدير الذات.

ويلخص Jackson, Singleton-Jackson & Frey, (2011, p. 54) أهمية الاستحقاق الأكاديمي في النقاط التالية:

1. مفهوم الاستحقاق الأكاديمي مفيد نظريًا وتطبيقيًا، حيث ارتبط بمتغيرات ذات علاقة قوية به، وأظهر اختلافًا واضحًا عن مفاهيم مشابهة مثل الاستحقاق النفسي والذرجسية.
2. قدمت مقاييس الاستحقاق الأكاديمي بيانات موثوقة، مما يعزز من فاعليتها كأدوات بحثية.
3. يعد الاستحقاق الأكاديمي ظاهرة مهمة في البيئة الجامعية، ويؤثر على توقعات الطلبة وسلوكياتهم الأكاديمية، مما يجعله موضوعًا يستحق المزيد من البحث والدراسة.

مما سبق يمكن إجمال أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

1- أهمية عينة البحث وهم طلبة كلية التربية "الطلبة المعلمون" وذلك لخطورة مهنتهم ودورهم في نجاح العملية التعليمية بكلها، ولضمان أن الجهود المبذولة في إعدادهم سوف تحقق الأهداف المنشودة.

2- أهمية متغيرات البحث؛ حيث يعد الاستحقاق الأكاديمي ظاهرة مهمة في البيئة الجامعية، ويؤثر على توقعات الطلبة وسلوكياتهم الأكاديمية، مما يجعله موضوعًا يستحق المزيد من البحث والدراسة. كما أن تقدير الذات يُعد مكونًا أكاديميًا أساسيًا في عملية التعليم، ويُعد أحد العوامل الرئيسية في نتائج تعلم الطلبة. بالإضافة إلى إن معرفة خطورة الأفعال السلوكية المبررة أخلاقيًا (الانفصال الأخلاقي) يعد ركيزة جيدة للتحكم فيها ومحاولة التخفيف من آثارها السلبية.

3- إثارة اهتمام الباحثين بدراسة التأثيرات المُعدِّلة وهذا ما تفتقده البحوث النفسية مما يؤدي إلى الحصول على نتائج مضللة لتجاهلها دور المتغيرات المُعدِّلة.

4- إبراز دور متغير تقدير الذات في فهم العلاقة بين متغيري الاستحقاق الأكاديمي والانفصال الأخلاقي.

5- تمثل نتائج البحث ركيزة جيدة لتوجيه نظر الباحثين لإعداد برامج إرشادية لتحسين تقدير الذات وخفض التخفيف من أثار كل من الاستحقاق الأكاديمي والانفصال الأخلاقي لدى طلبة الجامعة.

6- تقديم مجموعة من التوصيات في ضوء نتائج البحث تفيد في التعامل مع طلبة الجامعة.

مصطلحات البحث:

الاستحقاق الأكاديمي: Academic entitlement تعرفه الباحثتان بأنه اعتقاد الطالب بأنه يستحق معاملة خاصة أو امتيازات أكاديمية تميزه عن زملاءه (مثل الدرجات المرتفعة، والمرونة في المواعيد، أو التغاضي عن الأخطاء) دون بذل جهد أو لمجرد قيامه بحد أدنى من الجهد، بغض النظر عن جودة أدائه الفعلي أو التزامه بالمتطلبات الأكاديمية. ويتكون من **خمسة** أبعاد هي: استحقاق الخدمة ويشير إلى توقعات الطالب حول مدى استجابة أساتذة المقررات لمطالبه، مثل الرد على المكالمات الهاتفية، والإجابة على رسائل البريد الإلكتروني، وتحديد مواعيد للاجتماعات والاختبارات بما يناسب ظروفه. والاستحقاق السلوكي ويتعلق بتوقعات الطالب فيما يخص سلوكه داخل المحاضرة مثل الوصول متأخراً أو المغادرة مبكراً وتصفح الإنترنت للترفيه أو إرسال الرسائل النصية أثناء المحاضرات. والتفاوض على الدرجة ويشير إلى تفاوض الطالب مع أستاذ المقرر للحصول على درجة أعلى من الدرجة الحاصل عليها. واستحقاق الدرجة ويشير إلى توقعات الطالب بالحصول على درجات عالية لمجرد بذله جهداً أو حضوره معظم المحاضرات أو إكماله معظم المهام. والمسؤولية الخارجية وتشير إلى أن الطالب يعزو نتائج سلوكياته إلى أفراد آخرين غيره، حيث يقوم بإلقاء اللوم على الفشل الأكاديمي على العوامل الخارجية، مثل الأساتذة أو المناهج الدراسية أو الجامعات أو الأنظمة التعليمية، بدلاً من العوامل الداخلية، مثل القدرات الشخصية، ويتجنب تحمل مسؤولية فشله. ويقاس في البحث الحالي بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلبة في مقياس الاستحقاق الأكاديمي من إعداد الباحثتين.

الانفصال الأخلاقي: Moral disengagement هو استراتيجيات معرفية تستخدم لتحريف أو لتشويه الواقع وجعل العنف ممكناً من خلال تحويل السلوكيات المتجاوزة أو المخالفة مثل الأفعال غير القانونية والعنف إلى سلوكيات مقبولة (Ozer & 642). ويتضمن **ثماني** آليات هي: التبرير الأخلاقي، والتعبيرات الملطّفة، والمقارنة المتفوقة، وتعميم المسؤولية، وتحويل المسؤولية، وتحريف العواقب، ونزع الصفة الإنسانية، وإلقاء اللوم على الآخرين. ويقاس في البحث الحالي بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلبة في مقياس الانفصال الأخلاقي ترجمة وتعريب الباحثتين.

تقدير الذات Self-esteem تعرفه الباحثتان بأنه الانطباعات التي يكتسبها الفرد واتجاهاته ومعتقداته التي تساعده في تقييمه لنفسه ولقيمته في المواقف المختلفة، وذلك سواء كان إيجابياً أو سلبياً. ويتكون من **ثلاثة** أبعاد هي: تقدير الذات الأكاديمي: ويشير إلى تقييم

الفرد لقدراته وكفاءته في المجل التعليمي والأكاديمي، وتقدير الذات الشخصي: ويشير إلى نظرة الفرد لذاته كشخص مميز، وما يتعلق بصفاته الشخصية الداخلية ومظهره الجسدي. وتقدير الذات الاجتماعي: ويشير إلى تقييم الفرد لذاته في سياق علاقاته وتفاعلاته مع الآخرين، ومدى شعوره بالقبول والانتماء الاجتماعي. ويقاس في البحث الحالي بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلبة في مقياس تقدير الذات من إعداد الباحثتين.

الدور المُعدِّل: Moderating role يعرف بأنه المتغير الذي يؤثر على اتجاه أو قوة العلاقة بين متغيرين عادةً بين المتغير المستقل والمتغير التابع، ويحدد المتغير المُعدِّل ظروف العلاقة بين تلك المتغيرين من حيث القوة والضعف (Baron, & Kenny, 1986, p. 1174).

محددات البحث:

المحددات المنهجية: يتحدد البحث الحالي بالمنهج الوصفي.

المحددات البشرية: يتحدد البحث الحالي بعينة من طلبة كلية التربية بالفرق الأولى والثانية والثالثة والرابعة.

المحددات الزمنية والمكانية: تم تطبيق مقاييس تقدير الذات، والاستحقاق الأكاديمي، واللافضل الأخلاقي على طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2024/ 2025م باستخدام Google Form من خلال الرابط التالي: https://forms.gle/h5hGmK4c3SEBmafn6.

الإطار النظرى:

أولًا: الاستحقاق الأكاديمي

مفهوم الاستحقاق النفسي

يوضح Seipel & Brooks (2020, p. 47) أنه تمت دراسة الاستحقاق العام أو النفسي في مجموعة متنوعة من المجلات البحثية، حيث ظهر في الأدبيات العلمية كمفهوم

يتم التعامل معه إما كصفة ثابتة أو كحالة متغيرة. وقام Tomlinson (2013 p. 72) بتعريف الاستحقاق كصفة ثابتة بأنه "إحساس عام بالامتيازات يظل ثابتًا عبر الزمن"، وأشار إلي أنه تم فحص الاستحقاق في سياقات محددة مثل النظام القانوني والفلسفي والعلوم السياسية وعلم الاجتماع وغيرها.

كما يعرفه (Campbell, Bonacci, Shelton, Exline, & Bushman, 2004, p. 31) بأنه إحساس مستقر ومنتشر بأن الفرد يستحق المزيد ويحق له الحصول على أكثر من الآخرين. ويري Harvey & Martinko (2009, p. 459) أن الاستحقاق النفسي يشير إلى الظاهرة التي يعتقد فيها الأفراد بشكل مستمر أنهم يستحقون مكافآت ومعاملة تفضيلية، غالبًا دون مراعاة حقيقية لمستوياتهم الفعلية من الجودة أو Zinn, Finney, & Jurich, (2011, p. 106) أن الاستحقاق يعكس الشعور بأن الأفراد "يجب أن يحصلوا على نتيجة معينة". بينما يري Anderson, Halberstadt, (2013, p. 152) أن الاستحقاق هو الاعتقاد العام بما يستحقه الفرد.

وأشار Seipel & Brooks (2020, p. 47) إلى أنه تم توسع البحث في مفهوم الاستحقاق بشكل طبيعي ليشمل السياق الأكاديمي. ومن الشائع سماع الحديث عن الجيل الحالي من الطلبة باعتبارهم "**مستحقين**" ويشعرون أنهم يستحقون الحصول على درجات جيدة أو شهادة جامعية، بغض النظر عن أدائهم الفعلي.

ويذكر Aksoy & Coban-Sural, (2022, p.2) أن مفهوم الاستحقاق الأكاديمي يتداخل نظريًا وله علاقة إيجابية بمفهوم الاستحقاق النفسي. ومع ذلك نظرًا لأن التوقعات المتعلقة بالاستحقاق الأكاديمي تظهر فقط في البيئات الأكاديمية، فقد تمت مناقشتها كمجال منفصل عن الاستحقاق النفسي.

تعريف الاستحقاق الأكاديمي

يُعرف (Greenberger, Lessard, Chen, & Farruggia, 2008, p. 1194) الاستحقاق الأكاديمي بأنه توقعات عالية ومواقف متطلبة تجاه المعلمين على الرغم من الجهد المنخفض

واتفق كل من (Chowning & Campbell, 2009, p. 982)، و Seipel & Brooks, 2020, p. 46) ، و(Ellis, et al., 2022, p. 46) على تعريفه بأنه الميل

إلى امتلاك توقعات لتحقيق النجاح الأكاديمي دون تحمل المسؤولية الشخصية لتحقيق ذلك النجاح.

أما Lippmann, Bulanda & Wagenaar, (2009, p. 197) فيعرفه بأنه شعور الطلبة بأنهم يستحقون ما يريدون لمجرد أنهم يريدونه، ويريدونه الآن.

واقترح Jackson, et al., (2011, p. 54) أن تعريف الاستحقاق الأكاديمي يتضمن العناصر التالية:

1- اعتقاد بأن مكافأة معينة مستحقة رغم عدم وجود مبرر لها بناءً على الإنجاز الأكاديمي الفعلي للفرد.
2- أن يكون لدى الشخص الذي يتمتع بمستوى عالٍ من الاستحقاق الأكاديمي إحساس ضعيف بالمسؤولية الشخصية فيما يتعلق بتحقيق النجاح الأكاديمي.
3- أن يمتلك هذا الشخص توقعات غير واقعية بشأن دور الأساتذة، بحيث يرى أن دورهم يتجاوز مجرد توفير فرص التعليم والتدريس الفعال.

ويرى Coates & Morrison, (2011, p. 113) بأن الطلبة ذو الاستحقاق الأكاديمي يتوقعون رفاهية مادية ومساراً سهلاً عبر المدرسة والجامعة والعمل. وغالباً ما يتوقعون تعديل المواعيد النهائية، ويريدون قبول تبريراتهم دون التحقق منها، ويحاولون فرض متطلبات المقرر الدراسي بما يتناسب مع أوقاتهم المتاحة.

ويذكر Singleton-Jackson, et al., (2011, p. 230) أن الاستحقاق الأكاديمي هو توقع الحصول على درجات عالية على الرغم من عدم القدرة على تلبية معايير أو مقاييس النجاح"، وأنه سمة مستقرة نسبياً ويتضمن الجوانب التالية:

1. إحساس باستحقاق معاملة تفضيلية أو امتيازات أكثر من الآخرين.
2. عدم مراعاة حقيقية لمستوى الفرد الفعلي من الجودة أو الأداء.

ويعرفه Miller, (2013, p. 655) أنه "شعور الطلبة بالحصول على درجات عالية بغض النظر عن مقدار دراستهم أو الوقت الذي قضوه أو قدراتهم الخاصة".

ويشير Sohr-Preston & Bosweel, (2015, p. 183) إلي أن الاستحقاق الأكاديمي يرتبط بشكل مباشر بمفهوم يُعرف بالاستهلاكية، فالاستهلاكية في سياق التعليم العالي تمثل منظور الطالب بأنه "عميل يدفع مقابل تعليمه ويستحق نفس مستوى الرضا

والخدمة التي يحصل عليها أي مستهلك آخر"، ويؤدي هذا المفهوم إلى معادلة تبادلية حيث يصبح دفع الرسوم الدراسية مرادفًا للحصول على شهادة وجيد في المعدل التراكمي.

ويري Aksoy & Coban-Sural, (2022, p. 3) أن الاستحقاق الأكاديمي ينطوي على مطالب الطلبة بالحصول على درجات إضافية عالية دون تنفيذ المهمة الموكلة إليهم أو دون دراسة كافية لضمان حصولهم على درجات عالية، وإمكانية الوصول إلى أعضاء هيئة التدريس كلما رغب الطلبة، وتوقعهم أن يتم عمل استثناءات لهم.

ومما سبق تري الباحثتان أن معظم تعريفات الاستحقاق الأكاديمي تدور حول توقع الطلبة الحصول على درجة النجاح مقابل الحضور فقط، أو درجة أعلى لمجرد بذل الجهد، وليس بناءً على الأداء الفعلي، وشعور الطالب المستحق بأنه لا ينبغي أن يواجه احتمالية الرسوب في مادة إجبارية أو في تخصصه الرئيسي، وعدم إدراك الطلبة لدورهم الشخصي في تحقيق النجاح الأكاديمي، وإلقاء اللوم على جودة التدريس أو الموارد المتاحة عند الفشل، واعتقاد بعض الطلبة بأن مسؤولية الأستاذ تشمل: مساعدتهم باستمرار طوال الفصل الدراسي، وتذكيرهم دائمًا بالمواعيد النهائية للواجبات، وتتبع الغائبين وتقديم مساعدة إضافية لهم، وتوقع رد الأساتذة بسرعة على رسائل البريد الإلكتروني والمكالمات الهاتفية، وطلب تمديد المواعيد النهائية للواجبات لأسباب غير طارئة مثل الإجازات العائلية.

مكونات الاستحقاق الأكاديمي

يري Chowning& Campbell, (2009, p. 996) أن الاستحقاق الأكاديمي يتكون من **بعدين** رئيسيين:

1- **المسؤولية الخارجية (Externalized Responsibility):** ويقصد به أن نجاح الطلبة يعتمد علي مصادر خارجية مثل الإداريين وأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالإضافة لمهاراتهم وجهودهم الشخصية. (حيث يقوم الطلبة بإلقاء اللوم على الفشل الأكاديمي على العوامل الخارجية، مثل الأساتذة أو المناهج الدراسية أو الجامعات أو الأنظمة التعليمية، بالإضافة من العوامل الداخلية، مثل القدرات الشخصية).

2- **التوقعات الاستحقاقية (Entitled Expectations):** ويقصد به أن جميع جهود الطلبة المبذولة يجب أن تترجم لدرجات مُرضية لهم بغض النظر عن مدى استحقاقهم لها، أي أنه يقيس إلى أي مدى يتوقع الطلبة تسهيلات غير معقولة أو غير واقعية لضمان نجاحهم الأكاديمي داخل بيئة التعلم.

ويذكر Jackson, et al., (2011, p. 54) أن الاستحقاق الأكاديمي يتكون من **ثلاثة** أبعاد هي:

1- **الاعتقاد باستحقاق مكافأة غير مبررة:** يعتقد الطالب المستحق أكاديميًا أنه يستحق مكافأة حتى وإن لم يكن هناك مبرر لذلك بناءً على أدائه الأكاديمي الفعلي.
2- **غياب الشعور بالمسؤولية الشخصية:** يتماشى هذا مع تعريف حول ثقافة الاستحقاق، فالطالب الذي يشعر بالاستحقاق الأكاديمي لا يعتقد فقط أنه يستحق شيئًا لم يحققه، ولكنه يفشل أيضًا في إدراك دوره أو تحمل المسؤولية عن إخفاقه الأكاديمي.
3- **البعد السلوكي للاستحقاق الأكاديمي:** يتضمن أمثلة مثل "المواقف المتطلبة تجاه المعلمين" و"التوقعات غير الواقعية بشأن الخدمات التي يجب أن يقدمها الأساتذة"، ولم يدرج Chowning& Campbell (2009) هذا البعد، لكنه أشار إلى أن السلوكيات غير المهذبة للطلبة قد تكون نتيجة للاستحقاق الأكاديمي.

في حين يذكر Kopp et al., (2011, p. 108) أن الاستحقاق الأكاديمي مفهوم **أحادي** البعد يتكون من **خمسة محاور رئيسية:** ثلاثة محاور تتعلق بالموقع الخارجي للتحكم، ومحاور أخرى تتعلق برغبة الطالب في التحكم في بيئة التعلم الخاصة به ورؤية نفسه كمستهلك للتعليم، وهذه المحاور يمكن تلخيصها كالتالي:

1- **الحد الأدنى من الجهد:** الاعتقاد بأن المعرفة حق يجب تقديمه بأقل جهد من جانب "المستهلك".
2- **انعدام المسؤولية:** توقع أن الآخرين سيتولون توفير كل التعليم اللازم.
3- **إلقاء اللوم على النظام:** الاعتقاد بأن مشاكل التعلم تنبع من قصور في المعلم أو المقرر أو النظام، وليس من الطالب نفسه.
4- **التحكم في سياسات الفصل:** الرغبة في أن يكون للطلبة سيطرة على سياسات الفصل.
5- **تفضيل الرسوم الدراسية على الأداء الأكاديمي:** الاعتقاد بأن نتائج معينة مستحقة لأن الطالب يدفع الرسوم الدراسية.

في حين يري Luckett, Trocchia, Noel, & Marlin, (2017, p. 100) أنه يوجد **ثلاثة** أبعاد للاستحقاق الأكاديمي:

1-**استحقاق الدرجة (grade entitlement):** يشير إلى توقعات الطلبة بالحصول على درجات عالية لمجرد بذلهم جهداً كبيراً أو حضور معظم الحصص أو إكمال معظم القراءات، ويعكس هذا البعد عناصر مشابهة لمفهوم "المكافأة على الجهد" الذي حدده (2011) ومفهوم "التوقعات المستحقة" لـ Chowning & Campbell, (2009).

2-**الاستحقاق السلوكي (behavioral entitlement):** يتعلق بتوقعات الطلبة فيما يخص سلوكهم داخل الفصل مثل الوصول متأخراً أو المغادرة مبكراً وتصفح الإنترنت للترفيه أو إرسال الرسائل النصية أثناء الدرس، وعلى الرغم من تشابهه مع بُعد "التحكم" الذي حدده Singleton–Jackson وزملاؤه، إلا أن هذا البعد يشمل سلوكيات قد تعيق جودة تجربة التعلم للآخرين، مثل استخدام الإنترنت والرسائل النصية في الفصل، والتحرك داخل الفصل أثناء شرح المعلم.

3-**استحقاق الخدمة (service entitlement):** يتعلق بتوقعات الطلبة حول مدى استجابة المعلمين لمطالبهم، مثل الرد على المكالمات الهاتفية، الإجابة على رسائل البريد الإلكتروني، أو تحديد مواعيد للاجتماعات. يتماشى بُعد "التسهيلات" الذي حدده Jackson وزملاؤه (2011) مع العناصر الموجودة في بُعدي الاستحقاق السلوكي والخدمي لدينا.

بينما توصل Jakson et al., (2020, p. 7) إلي أن الاستحقاق الأكاديمي يتكون من **سبعة** أبعاد وهي كالتالي:

1- الاستحقاق الأكاديمي العام (General Academic Entitlement)
2- المكافأة على الجهد (Reward for Effort)
3- التوصية (Accommodation)
4- تجنب المسؤولية (Responsibility Avoidance)
5- توجيه العميل (Customer Orientation)
6- توقعات خدمة العملاء (Customer Service Expectations)
7- المساومة على الدرجات (Grade Haggling).

أما Aksoy & Coban–Sural, (2022, p.8) فيرى أن الاستحقاق الأكاديمي يتكون من أربعة أبعاد رئيسية وهي:

1- **النرجسية الأكاديمية (Academic Narcissism):** تشير إلى أن الطالب الجامعي يعتبر نفسه مهماً جداً، ويبالغ في إنجازاته وقدراته، ويتوقع أن يُعرف بأنه فرد متفوق بغض النظر عن إظهاره نجاحاً كافياً.

2- **توقع الاستحقاق الفردي (Individual Entitlement Expectation):** تشير إلى أن الطالب الجامعي لديه مستوى عالٍ من توقعات الاستحقاق الأكاديمي لنفسه فقط ويظهر مواقف متطلبة تجاه أعضاء هيئة التدريس.

3- **توقع الاستحقاق العام (General Entitlement Expectation):** تشير إلى أن الطالب الجامعي لديه مستوى عالٍ من توقعات الاستحقاق الأكاديمي لجميع طلبة الجامعة بشكل عام ويظهر مواقف متطلبة تجاه أعضاء هيئة التدريس.

4- **والمسؤولية الخارجية (Externalized Responsibility):** تشير إلى أن الطالب الجامعي يعزو نتائج سلوكياته إلى أفراد آخرين غيره (أعضاء هيئة التدريس والأصدقاء وما إلى ذلك) ويتجنب تحمل المسؤولية.

تحليل ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي

درس Singleton-Jackson, et al., (2011, p. 232) مفهوم الاستحقاق الأكاديمي كما وصفه الطلبة أنفسهم، وكان هدف استهم فهم تجربة الشعور بالاستحقاق لدى الطلبة الذين يعبرون عن مشاعر وسلوكيات تدل على الاستحقاق في البيئة الأكاديمية، واستخدم الباحثون نهجاً نوعياً لجمع المعلومات حول مواقف وتوقعات وأفكار الطلبة تجاه التعليم العالي، ومحاولة فهم كيف يتناسب الاستحقاق الأكاديمي مع رؤيتهم للتعليم العالي كعملية وكخبرة شخصية، وجمع الباحثون البيانات من خلال مقابلات شبه منظمة مع مجموعات تركيز، وشارك في الدراسة 52 طالباً جامعياً، وتم تقسيمهم إلى مجموعات تتراوح بين 7 إلى 10 طلبة، ومن خلال تحليل البيانات برزت ستة مواضيع رئيسية بالإضافة إلى عامل مشترك ظهر في جميع المواضيع:

1- **القيمة السوقية للتعليم product value of education:** يُظهر هذا المحور أن الطلبة يرون التعليم من منظور الاستثمار المالي، حيث تركز توقعاتهم على ما سيحصلون عليه

مقابل الأموال التي ينفقونها لـ "شراء" التعليم. تحدث الطلبة بشكل متكرر عن الوظائف والمسارات المهنية عند مناقشة هذا الموضوع.

2- **الترقية الاجتماعية (social promotion):** يشير هذا المفهوم إلى الاعتقاد بأن الحصول على الدرجات يجب ألا يعتمد فقط على الأداء الأكاديمي، بل على عوامل اجتماعية أيضاً. على سبيل المثال، شعر بعض الطلبة بأنه يكفي الحضور إلى المحاضرات أو قراءة المقررات للحصول على درجة النجاح، بغض النظر عن أدائهم في الاختبارات أو الواجبات.

3- **دور الأساتذة the role of professors:** تمحورت إجابات الطلبة حول توقعاتهم لما يجب أن يقوم به الأساتذة كجزء من التزامهم الخدمي تجاه الطلبة. برزت مفاهيم إمكانية الوصول والانتباه الشخصي كعوامل رئيسية. عبر الطلبة عن توقعات عالية بأن يكون الأساتذة متاحين باستمرار، حيث اعتبروا أنهم دفعوا مقابل "خبير"، وبالتالي يجب أن يحصلوا على خدمة تتناسب مع هذا الاستثمار.

4- **دور المساعدين التدريسيين the role of teaching assistants:** كانت توقعات الطلبة من المساعدين التدريسيين أكثر براغماتية (عملية لحد ما)، حيث ركزت بشكل أساسي على التقييم العادل بين الأقسام المختلفة للمعامل والكفاءة اللغوية.

5- **دور الإداريين the role of administrators:** كانت تعليقات الطلبة حول دور الإداريين محدودة نسبياً، وركزت بشكل أساسي على الرواتب الإدارية وتقييم أدائهم.

6- **الطلبة كمتسوقين مقابل الطلبة كباحثين shoppers as scholars:** في هذا المحور طرح الباحثون أسئلة مباشرة حول رؤية الطلبة لأنفسهم كـ "مستهلكين" للتعليم العالي، وعبر الطلبة عن شعورهم بأنهم يتم الترويج لهم ومعاملتهم كعملاء مما دفعهم إلى رؤية أنفسهم كمستهلكين للخدمات التعليمية، وتشير هذه النتيجة إلى أن مؤسسات التعليم العالي قد تساهم في خلق شعور الاستحقاق الأكاديمي لدى الطلبة من خلال تعزيز عقلية "المتسوق" بدلًا من "الباحث".

العامل المشترك: الرغبة في التحكم: كان هناك خيط مشترك بين جميع المحاور الستة، وهو الرغبة في التحكم والسيطرة، حيث أعرب الطلبة عن آراء قوية ورغبة في التحكم في جميع

جوانب تجربتهم التعليمية، بدءًا من لحظة مواقف السيارات وصولًا إلى جداول الامتحانات، مثل تحديد عدد المهام الدراسية وطبيعة التقييمات.

ومما سبق تستنتج الباحثتان أن الاستحقاق الأكاديمي ليس مجرد اعتقاد فردي، بل يتشكل من خلال عوامل مختلفة تتعلق بالتوقعات والأدوار والرؤية العامة للتعليم العالي، وأن النظام التعليمي قد يكون له دور في تعزيز هذا الإحساس بالاستحقاق من خلال معاملته للطلبة كمستهلكين أكثر من كونهم باحثين يسعون إلى التعلم.

العوامل المرتبطة بالاستحقاق الأكاديمي

يذكر Jackson, et al., (2011, p. 569) أن الاستحقاق الأكاديمي يرتبط بعدد من المتغيرات ذات الأهمية النظرية:

1- **النوع:** وُجد أن الذكور لديهم مستويات أعلى من الاستحقاق الأكاديمي مقارنة بالإناث.

2- **العمر:** وُجد أن الاستحقاق الأكاديمي لا يختلف كثيرًا بين الفصول الدراسية المختلفة.

3- **الذرجسية والسلوكيات الاستغلالية:** حيث وُجد أن الاستحقاق الأكاديمي يرتبط بالمواقف الاستغلالية تجاه الطلبة الآخرين، والاستحقاق العام والشعور بالذرجسية.

4- **أساليب التربية الوالدية:** وُجد أن الطلبة ذوو الاستحقاق الأكاديمي العالي يتعرضون لضغوط أكبر من والديهم لتحقيق النجاح الأكاديمي.

5- **المتغيرات الشخصية والسلوك الأكاديمي:** فُحصت العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي ومجموعة من المتغيرات الشخصية والتعليمية ووُجد أن مقياس المسؤولية المُلقاة على الآخرين مرتبط بـ: (الذرجسية والاستغلالية، وانخفاض مستوى التوافق مع الآخرين، وانخفاض مستوى الضمير والانضباط الذاتي)، أما مقياس التوقعات الاستحقاقية، فكان أقل ارتباطًا بالمتغيرات الأخرى، لكنه أظهر علاقة قوية بـ: (الذرجسية، والشعور بالاستحقاق النفسي، والاستغلالية والعظمة الذاتية)

6- **عدم الاحترام في البيئة الأكاديمية:** وُجد دليلًا على أن الاستحقاق الأكاديمي يمكن أن يكون مؤشرًا على سلوكيات غير محترمة في الفصول الدراسية. حيث وجدوا أن الطلبة ذوي الاستحقاق الأكاديمي العالي كانوا أكثر عرضة لإظهار ردود غير لائقة تجاه مواقف أكاديمية معينة.

7- **تأثير التقييمات التجريبية:** وجد الباحثون أن الطلبة ذوي الدرجات العالية في مقياس الاستحقاق الأكاديمي كانوا أكثر انتقاداً لتقييمات المُجرب، مما يدل على تأثير هذا السلوك حتى خارج البيئة الصفية.

مظاهر الاستحقاق الأكاديمي

يشير Lippmann, Bulanda & Wagenaar, (2009, p. 198) أنه يوجد عدة مظاهر للاستحقاق الأكاديمي وهي:

1- **صورة طلبات غير معقولة:** أحياناً يظهر هذا الشعور في صورة طلبات غير معقولة، مثل التساؤل عن سبب عدم الرد على بريد إلكتروني أُرسل في الساعة الثانية صباحاً قبل محاضرة في الثامنة صباحاً.

2- **صورة وقاحة:** في أحيان أخرى يظهر في صورة وقاحة، فعلى سبيل المثال في إحدى محاضرات مؤخراً، كان أحد الطلبة يدير مناقشة حول مقالة في مجلة Newsweek، وعندما بدا وكأنه قد انتهى، شكره الأستاذ، لكنه رد بغضب "ماذا؟ هل تقاطعني بالفعل؟" دون أن يدرك أن الأستاذ ربما ظن أنه قد أنهى حديثه، أو أنه تجاوز الوقت المخصص له. بدا وكأنه لا يفكر إلا في نفسه وما يريده.

3- **الإلحاح الفوري:** طلبة الجامعات اليوم نشأوا في عالم مختلف تماماً عن الطلبة قبل عقد من الزمن. التكنولوجيا الحديثة غيّرت طبيعة علاقاتهم الاجتماعية وعادات دراستهم ومعايير التواصل والتفاعل، وهذه التقنيات منحتهم قوة لكنها عززت لديهم الشعور بالإلحاح الفوري، وغيرت معايير التفاعل الاجتماعي، فعلى سبيل المثال في الماضي عندما ظهرت الهواتف المحمولة لأول مرة كان من المعتاد أن يرفض الموظف تقديم الخدمة لشخص منشغل بمكالمة هاتفية، أما الآن فقد أصبح من المقبول أن يقوم الشخص بما يحلو له دون اعتبار للطرف الآخر.

4- **ارتفاع مستوى القلق والضغوط حول المستقبل المهني:** حيث أدى ازدياد الرفاهية لدى بعض فئات المجتمع، إلى جانب التغيرات في سوق العمل، أدى إلى زيادة التوقعات وارتفاع مستوى القلق والضغوط حول المستقبل المهني، ولم يعد الحصول على شهادة جامعية ضماناً للنجاح كما كان في السابق، ونتيجة لذلك بدأ جيل اليوم من الطلبة في تبني مجموعة جديدة

من التوجهات و السلوكيات التي غالبًا ما تُوصف بأنها "الاستحقاق الطلابي"، وهي سلوكيات غير مألوفة لكثير من الأساتذة الذين لم يكونوا مستعدين للتعامل معها.

و يضيف Kantar, et al., (2024, p. 195) أن **الاستحقاق الأكاديمي يتمثل في العناصر التالية:**

1- مغادرة المحاضرات مبكرًا.
2- التغاضي عن التأخر عن المحاضرات.
3- الحصول على اختبارات إضافية تعويضاً عن الاختبارات التي لم يتمكنوا من أدائها.
4- تأجيل مواعيد تسليم الواجبات.
5- الشكوى من درجاتهم أو المطالبة بمعاملة خاصة من أساتذتهم.

الآثار السلبية للاستحقاق الأكاديمى

يتفق كل من Seipel & Brooks, (2020, p. 47)، و Sessoms, Finney, & Kopp, (2016, p. 235) أن الطلبة الذين يتمتعون بشعور عالٍ من الاستحقاق الأكاديمي يظهرون بعض "الصفات غير المرغوبة"، وتشمل هذه الصفات التصورات الفردية حول مقدار التحكم الذي يمتلكه الطالب في البيئة الأكاديمية، ومركز التحكم الخارجي، و النظرة إلى الطالب باعتباره زبونًا للمؤسسة الأكاديمية، و يشير Ajzen, (2002, p. 676) أن مركز التحكم الخارجي يعكس الإدراك بأن "النتائج تحددها عوامل غير سلوكية"، وبعبارة أخرى في السياق الأكاديمي قد يعني ذلك أن النتائج (مثل الدرجات) لا يُنظر إليها على أنها ناتجة عن سلوك محدد يقوم به الطالب.

وتوصل Chowning & Campbell, (2009, p. 982) إلي أن الشعور بالاستحقاق يرتبط بمركز تحكم خارجي، حيث قد يعتقد الطلبة أن الدرجات و النتائج الأكاديمية تعتمد بدرجة أكبر على الدورات الدراسية و الأساتذة وعوامل خارجية أخرى بدلاً من مهاراتهم وجهودهم الشخصية، وقد يؤدي ذلك إلى فشل الطلبة الذين يشعرون بالاستحقاق في تطوير استراتيجيات مناسبة ونهج موجه ذاتيًا لتحقيق أفضل النتائج في الجامعة

و يشير Andrey et al., (2012, p. 5) أنه في ظل التغيرات الاجتماعية و الثقافية المتسارعة وزيادة الفردية و التطور التكنولوجي السريع و اشتداد المنافسة على المنح الدراسية و الوظائف وتغير التوقعات بشأن دور التعليم العالي، قد تكون مواقف وسلوكيات الطلبة انعكاساً لهذه التحولات المجتمعية، وبالإضافة إلى ذلك، فإن بعض هذه التغيرات ليست بالضرورة سلبية،

حيث يُبلغ الطلبة أيضاً عن ارتفاع مستويات احترام الذات، والشعور بالقيمة الذاتية والرفاهية العامة.

وأظهرت الدراسات أن الاستحقاق يرتبط إيجابيًا بالعدوانية، والسيطرة، والمشكلات في العلاقات الاجتماعية، والاعتداء، والدوافع الخبيثة، والجشع، والاستيلاء على ممتلكات الآخرين، وبالإضافة إلى ذلك، فإن الأفراد ذوي الشعور العالي بالاستحقاق أقل ميلًا إلى التسامح وأكثر عرضة للحقد ((Kantar, et al., 2024, p. 196).

أسباب شعور الطلبة بالاستحقاق الأكاديمي

يري Lippmann, Bulanda & Wagenaar, (2009, p. 198-199) أن هناك عدة أسباب لشعور الطلبة بالاستحقاق الأكاديمي وهي كالتالي:

1-**التغيرات في نظرة الطلبة للتعليم الجامعي:** في الوضع المثالي يدخل الطلبة الجامعة بحماس للتجربة الفكرية راغبين في الاندماج في التعلم والاستكشاف، ولكن الواقع مختلف حيث أصبحت التوقعات الأكاديمية للطلبة أكثر استهلاكية، ولم يعد الطلبة يرون التعليم كوسيلة لتنمية الوعي الذاتي وإدراك موقعهم في المجتمع، بل يرونه مجرد "تذكرة" للحصول على وظيفة أفضل أو راتب أعلى، وهذه "العقلية الاستهلاكية" تؤثر على توقعاتهم حول تجربة الفصل الدراسي والمناهج والأهم من ذلك الدرجات، حيث نشأ الطلبة في عالم مشبع بالإعلام حيث أصبح كل شيء سلعة مما أدى إلى تشكيل هوياتهم بناءً على الاستهلاك المادي.

2-**تحول الجامعات إلى بيئات خدمية موجهة للطلبة:** الجامعات أصبحت تركز بشكل متزايد على إرضاء الطلبة كـ "مستهلكين" لجذب المزيد من التسجيلات، وأدى هذا إلى استثمارات ضخمة في الرفاهية، مثل: خيارات طعام أفضل، ومراكز رياضية تعمل 24 ساعة، ومهاجع جديدة بمرافق فاخرة، ومراكز تعلم ودعم أكاديمي متطورة، واتحادات طلابية تشبه المنتجعات أو مراكز التسوق، وفي ظل هذه البيئة يستوعب بعض الطلبة هذا الدور الاستهلاكي، فيرون أنفسهم "زبائن" يستحقون درجات جيدة كجزء من الصفقة، وليس كشيء يجب كسبه من خلال العمل الجاد والتفكير العميق.

3-**ارتفاع تكلفة التعليم وزيادة توقعات العائد:** ارتفعت تكلفة التعليم الجامعي بشكل هائل منذ السبعينيات، وبين عامي 1976 و2006: تضاعفت رسوم الجامعات الخاصة من أقل من 10,000 دولار إلى أكثر من 22,000 دولار سنويًا، وتضاعفت رسوم الجامعات الحكومية من حوالي 2,000 دولار إلى 5,800 دولار سنويًا، وفي الوقت نفسه انخفضت المساعدات

المالية ولم تواكب ارتفاع التكاليف، ومع هذه التكاليف الضخمة يتوقع الطلبة وأولياء أمورهم عائداً ملموساً على هذا الاستثمار المالي الضخم.

4-اعتبار الكلية "حقًا" وليست امتيازًا: أصبح الالتحاق بالجامعة شبه إلزامي لمعظم الشباب، حيث ارتفعت نسبة خريجي الثانوية الذين يلتحقون بالجامعات من 58% في عام 1985 إلى 69% في عام 2005، ومع هذا التحول أصبح يُنظر إلى الكلية على أنها "حق" يجب أن يحصل عليه الجميع، وليس امتيازًا يتطلب جهدًا لتحقيقه.

5-تضخم الدرجات وتأثيره على توقعات الطلبة: من الظواهر المتزايدة في التعليم العالي تضخم الدرجات، حيث يحصل المزيد من الطلبة على درجات مرتفعة بسهولة أكبر، وفي الوقت نفسه انخفض متوسط درجات SAT بنسبة 5%، مما يشير إلى أن الزيادة في الدرجات ليست انعكاساً لتحسن الأداء الأكاديمي، التضخم في الدرجات له آثار مهمة على استحقاق الطلبة، وذلك في المقام الأول من خلال تعزيز التوقعات المتضخمة بين الطلبة حول جودة عملهم وحول مقدار العمل المتوقع من الطلبة.

استراتيجيات التعامل مع الطلبة ذوي الشعور المفرط بالاستحقاق الأكاديمي

قدم Lippmann, Bulanda & Wagenaar, (2009, pp. 200–202) عدة استراتيجيات قد تكون مفيدة في الحد من السلوكيات المرتبطة بالشعور بالاستحقاق قبل حدوثها، وهي كالتالي:

1- **توضيح التوقعات في المناهج الدراسية والواجبات:** أظهرت الأبحاث التجريبية أن توفير توقعات واضحة في المناهج الدراسية ومواد المقرر يقلل من الغموض في أذهان الطلبة وبالتالي يحد من إمكانية التفاوض بشأن الدرجات، ولذلك يمكن لاستراتيجيات تعليمية عملية أن تساعد في الحد من شعور الطلبة بأنهم يستحقون درجات عالية لمجرد أنهم أكملوا العمل المطلوب، فعلى سبيل المثال توضيح معايير التقييم من خلال استخدام **مقاييس (Rubrics)** يمكن أن يكون فعالًا لعدة أسباب:

- **توضيح التوقعات:** توفر السلالم التقييمية إرشادات مفصلة حول محتوى المهام وهيكلها، مما يوجه الطلبة أثناء تنفيذها.

- **تسهيل النقاشات حول الدرجات:** يمكن أن تساعد في توجيه المناقشات بين المدرسين والطلبة بحيث تكون مستندة إلى معايير واضحة.
- **تحديد قواعد صارمة للمواعيد النهائية:** من خلال تحديد مواعيد نهائية واضحة والالتزام بها، يمكن تقليل حالات تقديم العمل المتأخر دون مبرر.

2- **إعطاء الطلبة شيئًا ليخسروه عند التفاوض:** قد يشعر بعض الطلبة بأنه ليس لديهم ما يخسرونه عند طلب إعادة تقييم درجاتهم، باستثناء الحصول على إجابة سلبية من الأستاذ، وفي الواقع قد ينجح بعضهم في الحصول على درجات أعلى من خلال التفاوض، وخاصةً مع المدرسين الجدد أو المساعدين التدريسيين، ولمواجهة هذا الأمر نقترح توضيح أن طلبات إعادة التقييم يمكن أن تؤدي إلى زيادة أو خفض الدرجات وهذا يقلل من احتمالية خوض الطلبة لمفاوضات غير مبررة خوفًا من تأثيرها السلبي على نتائجهم.

3- **عرض أمثلة مجهولة عن أعمال متميزة:** قد يُفاجأ بعض الطلبة بالدرجات التي حصلوا عليها معتقدين أن أعمالهم كانت أفضل مما هي عليه في الواقع، فعرض أمثلة لأعمال ممتازة – دون الكشف عن هوية أصحابها – يمكن أن يساعدهم في فهم أوجه القصور في أعمالهم، كما يوفر للمدرسين مرجعًا يمكنهم استخدامه عند مناقشة الدرجات مع الطلبة.

4- **إلزام الطلبة بتقديم طلباتهم كتابيًا مسبقًا:** إن أحد الأسباب الرئيسية لعدم ارتياح الأساتذة عند التعامل مع الطلبة الذين يطالبون برفع درجاتهم هو عنصر المفاجأة، وللتعامل مع هذا الموقف بفعالية نقترح أن يكون أي طلب لإعادة تقييم الدرجات مكتوبًا ومُقدَّمًا مسبقًا، وهذه الاستراتيجية لها فوائد عدة:

- **تقليل الاستجابات العاطفية الفورية:** أثبتت الأبحاث أن المشاعر القوية تتلاشى بمرور الوقت مما يسمح للطلبة بالتفكير في الموضوع بعقلانية.
- **منح المدرسين وقتًا للتحضير:** قراءة طلبات الطلبة مسبقًا تتيح للمدرس تحليل الحجج المطروحة والرد عليها بشكل مناسب.
- **تقليل الطلبات غير المبررة:** عندما يُطلب من الطلبة تقديم طلباتهم مكتوبة يصبحون أكثر انتقائية في اختيار الحالات التي يرغبون في التفاوض بشأنها.

5- **إعادة تشكيل الثقافة التعليمية للطلبة وهيئة التدريس:** يمكن للمدرسين تغيير البيئة الاجتماعية والعقد التعليمي داخل الفصل الدراسي، فالطلبة أصبحوا ينظرون إلى التعليم على

أنه معاملة تجارية حيث يعتبرون أنفسهم "عملاء" وأساتذتهم "مقدمي خدمة"، ولمواجهة هذا الاتجاه من المهم توضيح المعايير التربوية منذ البداية، من خلال:

- شرح فلسفة التدريس والتعلم، مع التركيز على مسؤولية الطالب عن تحصيله الأكاديمي.
- تشجيع الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم، بدلاً من إلقاء اللوم على الأساتذة عند مواجهة صعوبات.
- إرساء معايير سلوكية داخل الفصل، مثل احترام آراء الآخرين، والانضباط والمشاركة الفعالة.

وإضافةً إلى ذلك يحتاج أعضاء هيئة التدريس إلى فهم التغيرات الثقافية لدى الطلبة في العصر الرقمي، حيث أن "عقلية العصر المعلوماتي" الجديدة تتعارض مع طرق التدريس التقليدية، مما يتطلب من الأساتذة تبني أساليب تعليمية تفاعلية أكثر توافقًا مع احتياجات الطلبة.

6- **الاستجابات المؤسسية:** على الرغم من أن الشعور بالاستحقاق يُنظر إليه غالبًا على أنه مشكلة تتعلق بأعضاء هيئة التدريس، إلا أن مناخ المؤسسة التعليمية يمكن أن يلعب دورًا حاسمًا في تقليل هذه السلوكيات، أظهرت بعض الجامعات نجاحًا في التصدي لهذه الظاهرة من خلال:

- **تقديم مقررات تمهيدية صارمة**، لتعريف الطلبة منذ البداية بمعايير المؤسسة التعليمية.
- **تطبيق أساليب تدريس تفاعلية**، مثل نموذج "الفصل المعكوس" حيث يُشجَّع الطلبة على المشاركة الفعالة في العملية التعليمية.
- **تقليل الضغوط على أعضاء هيئة التدريس غير المثبتين** من خلال الحد من تأثير تقييمات الطلبة على استقرار وظائفهم.

ويجب أن تسعى المؤسسات إلى تعزيز ثقافة أكاديمية قائمة على التحدي الفكري بدلاً من الرضوخ لمتطلبات الطلبة باعتبارهم "عملاء"، ويتطلب ذلك دعم المدرسين في فرض معايير أكاديمية عالية، ومكافأة الأساتذة الذين يصرّون على تقديم تجربة تعليمية صارمة وهادفة.

قياس الاستحقاق الأكاديمي

يشير Andrey et al., (2012, p. 6) إلى أنه يعد قياس الشعور بالاستحقاق الأكاديمي والتغيرات التي تطرأ عليه بمرور الوقت أمرًا صعبًا. فعلى سبيل المثال، حيث أنه تم استخدام مقياس الاستحقاق الفرعي في مقياس الشخصية الذرجسية (Narcissistic

Personality Inventory – NPI) للإشارة إلى أن مستويات الذرجسية و الاستحقاق بين الطلبة قد زادت بشكل ملحوظ خلال الثلاثين عاماً الماضية، و أطلقوا على الطلبة المولودين في السبعينيات و الثمانينيات و التسعينيات مصطلح "جيل الأنا" (Generation Me)، و قد استُشهد بهذا العمل على نطاق واسع لدعم الادعاء بأن مستويات الاستحقاق بين الطلبة آخذة في الارتفاع.

و قام Jackson, et al., (2011, p. 55-56) بعمل بتحليل محتوى لعدد من المقاييس المختلفة التي تم اقتراحها لقياس هذا المفهوم وذلك من أجل فهم مجال الاستحقاق الأكاديمي بشكل أفضل، و ذلك كالتالي:

1- **مقياس أتشاكوسو (2002) (Achacoso, 2002) :** قام أتشاكوسو (2002) بتطوير مقياس للاستحقاق الأكاديمي من خلال صياغة 50 مفردة استناداً إلى مقابلات مع أربعة أعضاء هيئة تدريس، وبعد تحليل البيانات باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي و التوكيدي، استقر المقياس على 12 بنداً موزعة على بعدين: معتقدات الاستحقاق (Entitlement Beliefs): مثل "يجب أن يلقي المدرس حول القواعد من أجلي"، "يجب أن يكون التفكير المطلوب مني للحصول على درجة (A) في المادة محدوداً للغاية". و أفعال الاستحقاق (Entitlement Actions): مثل "سأواجه الأستاذ لمناقشة درجتي إذا لم تعجبني."، "إذا شعرت أن تقييم الأستاذ غير عادل، فسأخبره بذلك."

2- **مقياس غرينبيرغر وآخرون (2008) (Greenberger et al., 2008) :** استخدموا استبياناً مكوناً من 15 بنداً، لكنهم لم يقسموا البنود إلى عوامل فرعية، مما يجعل من غير الواضح ما إذا كانت هناك أبعاد مختلفة داخل بياناتهم. كما أن كيفية تطويرهم للاستبيان غير واضحة، ومن أمثلة المفردات في مقياسهم: إذا أخبرت أستاذي أنني أبذل جهداً كبيراً، فيجب عليه أن يأخذ ذلك بعين الاعتبار عند احتساب درجتي"، "ليس من حق الأساتذة أن ينزعجوا إذا تأخرت عن المحضرة أو غادرتها مبكراً"، توضح بعض البنود أن بعض الطلبة يخلطون بين الجهد و الإنجاز، حيث يشعرون أن مجرد بذل الجهد يجب أن يُترجم إلى درجات أعلى، حتى لو لم يكن هناك تحصيل أكاديمي فعلي، بالإضافة إلى ذلك، بعض البنود تعكس توقعات الطلبة للحصول على تسهيلات أكاديمية، بينما يعكس بعضها الآخر شعوراً عاماً بالاستحقاق، مثل: "أنا أستحق درجات أعلى مما أحصل عليه بالفعل."، ومع ذلك، فإن تفسير هذه البنود قد يكون صعباً، حيث يمكن

أن تكون هنك حلات حقيقية من الظلم الأكاديمي، مثل خفض الدرجات بشكل جماعي للحد من تضخم الدرجات، مما قد يجعل بعض شكاوى الطلبة مبررة.

3- **مقياس تشوذينغ وكامبل (2009) (Chowning & Campbell, 2009)**: طور تشوذينغ وكامبل مقياساً يتكون من 15 بنداً، بعد تنقيحه من عدد أكبر، وتم إنشاء البنود من خلال مناقشات في اجتماعات مختبرية بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وحددوا عاملين رئيسيين في مقياسهم هما: المسؤولية الخارجية (المُلقاة على الآخرين) Responsibility): مثل "ليس من الضروري أن أشارك في الفصل لأن الأستاذ يحصل على راتبه للتدريس، وليس لطرح الأسئلة."، "الجامعة لا توفر لي الموارد اللازمة للنجاح، وهذا ليس خطئي."، وبعض البنود في هذا البعد تتضمن عناصر غير متعلقة تماماً بالاستحقاق الأكاديمي مثل" :معظم الأساتذة لا يعرفون فعلًا ما الذي يتحدثون عنه.، قد يعكس هذا اتجاهاً مناهضاً للفكر الأكاديمي أكثر من كونه مؤشراً على الاستحقاق. بالإضافة إلى ذلك، بعض البنود المتعلقة بالعمل الجماعي قد تكون مرتبطة أيضاً بمفهوم التكاسل الاجتماعي (Social Loafing) وليس فقط بالاستحقاق الأكاديمي. والتوقعات الاستحقاقية (Entitled Expectations): مثل "أساتذتي ملزمون بمساعدتي في الاستعداد للامتحانات."، "يجب ألا أحصل على درجة (0) في أي واجب أقوم بتسليمه."، "يجب على الأستاذ أن يقوم بتعديل منحنى الدرجات إذا كنت قريباً من التقدير الأعلى."، وتميل معظم المفردات في هذا البعد إلى عكس الاستحقاق الأكاديمي بوضوح، مثل الاعتقاد بأن مجرد تقديم الواجب يجب أن يضمن درجة النجاح.

ومما سبق **ترى الباحثتان** أن هذه المقاييس تقدم بشكل عام أدوات مختلفة لقياس الاستحقاق الأكاديمي، ولكن كل منها يعاني من بعض القيود، مثل: عدم وضوح التعريفات المستخدمة لبعض البنود، وعدم الفصل الدقيق بين الاستحقاق الأكاديمي والسلوكيات الأخرى، وتضمين عناصر قد تعكس مشكلات أخرى مثل نقص النضج أو قلة الالتزام بالأعراف الأكاديمية، رغم ذلك، تظل هذه المقاييس مفيدة في تحليل الظاهرة، ولكن هنك حاجة لمزيد من التدقيق والتطوير لضمان أنها تقيس بالفعل الاستحقاق الأكاديمي بمعناه الحقيقي وليس مجرد شكاوى الطلبة المشروعة أو سمات شخصية أخرى غير مرتبطة بشكل مباشر بالمفهوم.

ثانيًا: الانفصال الأخلاقي

يذكر Newman, Le, North-Samardzic, & Cohen, (2020, p. 538) أن مفهوم الانفصال الأخلاقي نشأ من أبحاث ألبرت باندورا عام 1986 و 1991 و 1999.

والتي أُطلق عليها نظرية الإدراك الاجتماعي للأخلاق والسلوك. وللتبسيط تم الاشارة إليها باسم "نظرية الإدراك الاجتماعي"، وتؤكد هذه النظرية أن السلوك البشري ينتج عن تفاعل ديناميكي بين العوامل الشخصية والبيئية والسلوكية، وهو ما يُعرف بمفهوم "التحديد التبادلي"، وما يميز هذه النظرية عن نظريات التعلم الأخرى هو أنها تركز على الدور الأساسي للإدراك في العلاقة التفاعلية بين الفرد، وسلوكه، والبيئة.

كما يذكر Ogunfowora, et al., (2022, p. 747) أن هناك جدل مستمر حول ما إذا كان الانفصال الأخلاقي سمة ثابتة أو حالة متغيرة، حيث اقترح باندورا عام (1986) أن هذه الأساليب المعرفية هي عمليات إدراكية، لكن تم تطوير مقياس يعتمد على السمات، وقد أدى هذا التناقض إلى اختلاف طرق دراسة الانفصال الأخلاقي بين الباحثين، حيث تركز الدراسات التجريبية على حالته المؤقتة، بينما تدرس الدراسات الاستقصائية الانفصال الأخلاقي باعتباره سمة شخصية.

مفهوم الانفصال الأخلاقي

دُرِس Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, (1996) مفهوم الانفصال الأخلاقي في علم النفس الاجتماعي باعتباره استراتيجيات معرفية لتشويه الواقع وجعل العنف ممكناً من خلال تحويل السلوك المتجاوز، كالأفعال غير القانونية والعنف، إلى سلوك مقبول. ويُعرفه Bandura (2002, p. 115) أنه العملية التي تمكن الأفراد من الانخراط في سلوكيات تتعارض مع معاييرهم الأخلاقية الخاصة.

كما يُعرفه Newman et al., (2020, p. 535) بأنه مجموعة من الآليات المعرفية التي تسمح للفرد بفصل نفسه عن معاييره الأخلاقية الداخلية والتصرف بطريقة غير أخلاقية دون الشعور بالذنب أو الضيق.

ويشير Lo Cricchio, Garc□a-Poole, Te Brinke, Bianchi, & Menesini, (2021, p. 271) إليه بأنه مجموعة من العمليات الإدراكية التي تسمح للأفراد بفصل أنفسهم عن مسؤولياتهم الأخلاقية، مما يمكنهم من إلحاق الأذى بالآخرين دون الشعور بالذنب أو تأنيب الضمير.

أما Falla, Ortega-Ruiz & Romera, (2021, p. 2) فيعرفه بأنه "مجموعة من الاستراتيجيات والأنماط الفكرية التي تسمح للأفراد بتبرير سلوكهم غير الاجتماعي وغير

الأخلاقي، عند انتهاكهم للمعايير والقيم الأخلاقية، مما يزيل أي تحفظات عاطفية أو أخلاقية لديهم تجاه خرق هذه المعايير".

ويُعرفه Ogunfowora, et al., (2022, p. 746) بأنه "مجموعة من الأساليب المعرفية التي يستخدمها الأفراد لتجنب العمليات التنظيمية الذاتية للأخلاق، والتي عادةً ما تمنع ارتكاب الأفعال غير الأخلاقية".

أبعاد الانفصال الأخلاقي

يذكر Falla, et al., (2021, p. 5) أن معظم الأبحاث تعاملت مع الانفصال الأخلاقي على أنه مفهوم أحادي البعد متجاهلةً أنه بطبيعته متعدد الأبعاد، حيث تنقسم آلياته إلى تأثيرات دقيقة متعددة، وأن مقياس الانفصال الأخلاقي يتناول (4) استراتيجيات معرفية (إعادة الهيكلة المعرفية، وتقليل الشعور بالمسؤولية، وتشويه العواقب، ونزع الصفة الإنسانية عن الضحايا) توزع عليها عبارات المقياس. كما يشير أيضاً إلي أن الانفصال الأخلاقي هو بُعد أحادي، حيث وقام بإجراء دراسة للتأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس التحرر الأخلاقي ومعرفة أبعاده، واستخدم مقياس (Caprara et al., 2006) والذي يتكون من 40 مفردة والتي تم تقليصها لـ 32 مفردة (بسبب توزيع غير متوازن في بعض المفردات وضعف خصائصها السيكومترية) بواقع 4 بنود لكل آلية من الانفصال الأخلاقي، مع مقياس ليكرت خماسي (1 = لا أوافق أبداً، 5 = أوافق تماماً)، تم اختبار ثلاثة نماذج للعوامل: (**نموذج العوامل الثمانية:** كل عامل يمثل آلية منفصلة للانفصال الأخلاقي، **نموذج العوامل الأربعة:** كل عامل يمثل موقعًا في النظام التنظيمي الذاتي حيث يتم تعطيل الرقابة الأخلاقية، **نموذج العامل الواحد:** يعكس بُعداً كلياً مشتركاً)، لكن عند تطبيق التدوير المائل (Promax Rotation) لم يكن النمط العاملي واضحاً أو قابلاً للتفسير، لم تكن نماذج العوامل الأربعة والثمانية صالحة بسبب: (معاملات ارتباط مرتفعة للغاية بين العوامل، تقديرات غير معرفة في البرنامج الإحصائي، تحميلات مرتفعة جداً على العوامل الثانوية، مما يشير إلى "فرط تكرار العوامل" (Overfactored Model))، وبالتالي تم اعتماد نموذج العامل الواحد، حيث أظهر ملاءمة إحصائية جيدة، كما أن تحليل العوامل التوكيدية أكد علي صحة نموذج العامل الواحد.

آليات الانفصال الأخلاقي

حدد Bandura et al., (1996, p. 367)، و Bandura, (1999, pp. 193–202)، ثمانية آليات معرفية تفسر كيف يندمج الأفراد في السلوك غير الأخلاقي، وهذه

الآليات تنقسم إلى أربع فئات رئيسية تسمى "مراكز الانفصال" (Locus of Disengagement):

أولًا: المركز السلوكي (Behavioral Locus): يتعلق بكيفية تبرير الأفراد لسلوكهم غير الأخلاقي، ويشمل ثلاث آليات:

1- التبرير الأخلاقي Moral Justification: تصوير السلوك غير الأخلاقي على أنه يخدم هدفًا اجتماعيًا أو أخلاقيًا.
2- التعبيرات الملطّفة Euphemistic language: استخدام لغة مخففة لتجميل السلوك غير الأخلاقي، مثل استخدام مصطلح "أضرار جانبية" بدلًا من "قتلى مدنيين" في العمليات العسكرية.
3- المقارنة المتفوقة Advantageous comparison: تبرير السلوك غير الأخلاقي بمقارنته بسلوك أسوأ، مما يجعله يبدو مقبولًا.

ثانيًا: مركز الوكالة (Agency Locus): يركز على كيفية تجنب الأفراد تحمل المسؤولية عن سلوكهم غير الأخلاقي ويشمل آليتين:

1- تحويل المسؤولية Displacement of responsibility: الادعاء بأن المسؤولية تقع على شخص أو جهة أخرى (مثل القيادة العليا في المنظمة).
2- تعميم المسؤولية Diffusion of responsibility: تجنب تحمل المسؤولية الشخصية عن الأفعال غير الأخلاقية بحجة أنها نتيجة قرار جماعي.

ثالثًا: مركز النتائج (Outcomes Locus): يركز على كيفية تعامل الفرد مع نتائج سلوكه غير الأخلاقي، ويشمل:

تحريف العواقب Distorting consequences: تقليل أو إنكار الضرر الناتج عن السلوك غير الأخلاقي، أو الادعاء بأن العواقب ليست خطيرة.

رابعًا: مركز الضحية (Victim Locus): يركز على كيفية تعامل الشخص مع الضحايا، ويشمل:

1- نزع الصفة الإنسانية عن الضحية Dehumanization: تصوير الضحية على أنها أقل قيمة أو مستحقة للأذى، كما يفعل الرياضيون عند وصف خصومهم بأنهم حيوانات.

2-إلقاء اللوم على الآخرين Attribution of blame: تحميل الضحية مسؤولية ما حدث لتبرئة الفاعل.

ويرى De Caroli, Sagone, (2014, p. 313) أن هذه الآليات الثمانية المختلفة مفيدة لتقليل أو الحد من شدة السلوكيات التي تُفعّل اللوم الذاتي لدى كل فرد؛ فالتبرير الأخلاقي يُعتبر عملية يعد فيها السلوك الضار مقبولاً من خلال تصويره على أنه جدير بالخدمة الاجتماعية. تُشير المقارنة المتفوقة إلى السلوكيات التي تُقيّم على أنها أكثر شدةً من أجل صرف الانتباه عن الآثار السلبية للنتائج الفردية. يسمح تعميم المسؤولية وتحويلها للأفراد بمشاركة مسؤولية الأفعال الضارة مع المجموعة الداخلية من أجل تقليل شدة السلوكيات التي يقوم بها الفرد. ويرتبط التعبيرات الملطفة باللاعب اللفظي لتقليل قسوة الأفعال وشدتها. كما إن تجريد الضحية من إنسانيتها يسمح للأفراد بحرمانها من صفاتها الإنسانية. ويُعدّ إلقاء اللوم آليةً تُمكّن الأفراد من اعتبار سلوكياتهم الضارة ناجمة عن الضحية. وأخيراً، يُستخدم تحريف العواقب لتغيير آثار الأفعال الضارة بهدف الحد من سوء السلوك الشخصي.

ويذكر Falla, et al., (2021, pp. 2–3) أن رغم إدراك الفرد أن الانفصال الأخلاقي سلوك يخالف قواعد الاحترام والتبادل المتكافئ بين الأقران وغير أخلاقي، إلا أن تبريرات الأفراد لسلوكهم غير الاجتماعي وغير الأخلاقي عند انتهاكهم للأعراف والمعايير الأخلاقية تساعد في تقليل أو إزالة الشعور بالذنب من خلال آليات معرفية مختلفة، مثل نقل أو مشاركة المسؤولية، وتشويه العواقب عبر تحريفها أو تجاهلها، أو تحقير الضحايا بإلقاء اللوم عليهم أو نزع صفتهم الإنسانية. وتنقسم هذه الاستراتيجيات المعرفية الخطئة إلى **أربع فئات رئيسية:** إعادة الهيكلة المعرفية cognitive restructuring، وتقليل الشعور بالمسؤولية minimizing responsibility، وتشويه العواقب distorting consequences، ونزع الصفة الإنسانية عن الضحايا dehumanizing victims، فالأفراد يستخدمون هذه الآليات المعرفية لخداع الذات، مما يقلل من شعورهم بالندم ويزيل أي مشاعر تأنيب الضمير غير المرغوب فيها.

كما يشير Gonz□lez–Fuentes et al., (2022, p. 3) إلي أنه يوجد (3) آليات أكثر شيوعاً للانفصال الأخلاقي وهي: إزاحة المسؤولية أو تحويل المسؤولية

of responsibility، و إلقاء اللوم على الضحيةattributing blame، و التبرير الأخلاقي moral justification.

نظريات تفسر السلوك غير الأخلاقي:

يذكر Newman et al., (2020, p. 535) أنه يوجد نظريتان لتفسير السلوك غير الأخلاقي: 1- **نظرية الترخيص الأخلاقي:** و التي تؤكد أن الأفراد قد يتصرفون بشكل غير أخلاقي بسبب تحيز غير واعٍ يُعرف بـتأثير الاعتماد الأخلاقي، و الذي ينشأ عندما يعتقد الفرد أن سلوكه الأخلاقي السابق يمنحه تصريحًا غير واعٍ للتصرف بشكل غير أخلاقي لاحقًا. 2- **نظرية استنزاف الأنا:** و التي تشير إلى أن الأفراد عندما تكون موارد هم المعرفية منهكة بسبب الاضطرار إلى الانمماج في أنشطة كثيرة تتطلب ضبط النفس، فإن وعيهم الأخلاقي يتأثر، مما يؤدي إلى تصرفات غير أخلاقية.

بينما يذكر Luo & Bussey, (2023, p. 3) أن القدرة على كبح السلوك غير الأخلاقي لا تتأثر فقط بالعوامل الداخلية بل تتأثر أيضاً بالعوامل البيئية، فالتحكم في السلوك الأخلاقي يعتمد على تفاعل بين العوامل الشخصية (مثل المعايير الأخلاقية و العقوبات الذاتية)، و العوامل البيئية (مثل العقوبات المجتمعية على السلوك غير الأخلاقي)، مما يؤثر بدوره على السلوك المستقبلي، وهذه الأنماط الثلاثة من التأثيرات (السلوكية، و الشخصية، و البيئية) مترابطة بشكل متبادل ضمن **نموذج يُعرف باسم "التحديد التبادلي"**، حيث تعمل عادةً على منع الأفراد من ارتكاب المخالفات الأخلاقية. ومع ذلك لا يشعر جميع الأفراد بالذنب بعد انتهاكهم للقواعد الأخلاقية، ففي بعض السياقات يمكن للأفراد فصل معاييرهم الأخلاقية عن مشاعر الذنب من خلال الانفصال الأخلاقي، مما يسمح لهم بممارسة السلوك غير الأخلاقي دون المساس بهويتهم الأخلاقية.

الانفصال الأخلاقي مقابل نظريات التبرير الأخرى

يذكر Newman, et al., (2020, p. 539) أن لانفصال الأخلاقي ارتباط بمفاهيم التبرير العقلاني والحياد الأخلاقي، حيث تشترك جميعها في تفسير كيف يقوم الأفراد بتبرير سلوكهم غير الأخلاقي، على سبيل المثال تتشابه بعض آليات الانفصال الأخلاقي مع آليات التبرير الأخرى:

- إنكار المسؤولية = تحويل المسؤولية
- إنكار الأذى = تحريف العواقب

- إنكار الضحية = إلقاء اللوم ونزع الصفة الإنسانية.

العوامل المؤدية إلى الانفصال الأخلاقي

يري Luo & Bussey, (2023, p. 3) أن الانفصال الأخلاقي يتأثر بعوامل شخصية وبيئية قد تزيد أو تقلل من احتمالية اللجوء إليه، ومن بين هذه العوامل:

1- **العوامل الشخصية:** تشمل ضعف التعاطف وسمات الشخصية القاسية، وتدني الكفاءة الذاتية.

2- **العوامل البيئية (اجتماعية):** تشمل التنشئة الوالدية السيئة، والرفض الاجتماعي، والبيئات العائلية أو المجتمعية غير المستقرة وتأثيرات الأقران.

3- **العوامل السلوكية:** مثل التنمر والسلوك المعادي للمجتمع واستخدام الإنترنت

في حين يشير Newman, et al., (2020, p. 541) أنه بمراجعة أدبيات البحث في الانفصال الأخلاقي تم التوصل لوجود مجموعة من العوامل الفردية التي تؤثر عليه مثل: التعاطف والهوية الأخلاقية حيث التعاطف والهوية الأخلاقية يرتبط ارتباطاً سلبياً مع الانفصال الأخلاقي، في حين أن التشاؤم كصفة شخصية، وموقع السيطرة الداخلية يرتبط إيجابي معه، الحسد فالحسد يزيد من الانفصال الأخلاقي، الصدق والتواضع: الصدق والتواضع يقلل من الانفصال الأخلاقي، فعالية القيادة الذاتية، الدافع العاطفي للقيادة، والتصورات حول العدالة التنظيمية، والتصورات حول أخلاقيات إدارة الأرباح، التدين كما أنه **تم التوصل لمجموعة من العوامل التي تزيد من الانفصال الأخلاقي** مثل استنزاف الموارد النفسية، الشعور بالاستحقاق النفسي، الهوية التنظيمية، الدافع، الاعتلال النفسي، المشاعر السلبية، السعي وراء المكاسب المالية يزيد الانفصال الأخلاقي، بينما السعي لتحقيق الذات يقلله، الشعور بخرق العقد النفسي وعدم الأمن الوظيفي، **كما أنه تم التوصل لدور الانفصال الأخلاقي كمتغير وسيط** حيث أنه تم إثبات أنه يفسر العلاقة بين السمات الفردية والسلوكيات غير الأخلاقية، مثلا التلاعب في القرارات الأخلاقية، السلوك غير الأخلاقي في العمل، التأثير السلبي للحسد على العلاقات الاجتماعية، السلوك التخريبي في بيئة العمل.

بينما يشير Ogunfowora, et al., (2022, pp. 753–755) إلي أن الانفصال الأخلاقي يتأثر بمجموعة من العوامل الفردية مثل:

1- **السمات الشخصية الأخلاقية:** مثل **الهوية الأخلاقية (MI)** فالأفراد ذوو الهوية الأخلاقية القوية يمتلكون مفاهيم وقيماً أخلاقية متأصلة، مما يجعلهم أقل عرضة للانفصل الأخلاقي، **الصدق والأمانة (Honesty–Humility):** فالأفراد الذين يتمتعون بهذه السمة يكونون أكثر التزاماً بالعدل والنزاهة، مما يجعلهم أقل عرضة لتبرير الأذى للآخرين، **يقظة الضمير (Conscientiousness):** فالأفراد الذين يتمتعون بهذه السمة يميلون إلى الانضباط الذاتي والتخطيط والتفكير المسبق في عواقب أفعالهم، مما يقلل من احتمالية الانفصال الأخلاقي.

2- **المشاعر الأخلاقية الفطرية:** مثل **التعاطف (Empathy):** القدرة على فهم مشاعر الآخرين تجعل من الصعب على الأفراد تجاهل الأثر السلبي لأفعالهم، مما يقلل من استخدام آليات الانفصال الأخلاقي، **الشعور بالذنب (Guilt) والخجل (Shame):** فالأفراد الذين يميلون إلى الشعور بالذنب والخجل أكثر عرضة للتفكير في العواقب الأخلاقية لأفعالهم، مما يقلل من احتمالية الانفصال الأخلاقي.

3- **اتجاهات التفكير الأخلاقي:** مثل **المثالية (Idealism):** فالأفراد المثاليون يؤمنون بوجود مبادئ أخلاقية مطلقة، مما يجعلهم أقل ميلاً لاستخدام استراتيجيات الانفصل الأخلاقي، **النسبية (Relativism):** فالأفراد النسبيون يؤمنون بأن المبادئ الأخلاقية تعتمد على السياق، مما يجعلهم أكثر عرضة لاستخدام الانفصل الأخلاقي لتبرير السلوك غير الأخلاقي.

ومما سبق تستنتج الباحثتان أن الانفصل الأخلاقي ليس مجرد ظاهرة فردية، بل يتأثر أيضاً بالعوامل التنظيمية والجماعية، حيث يتأثر بأربعة عوامل (فردية، شخصية، بيئية، جماعية)، فالعوامل الفردية مثل الهوية الأخلاقية والحسد والتواضع والسلوك غير الأخلاقي وفعالية القيادة الذاتية، والتدين، والعوامل الشخصية مثل ضعف التعاطف وتدني الكفاءة الذاتية والسمات الشخصية السلبية والصدق والتواضع، والعوامل البيئية مثل التنشئة الوالدية السيئة، والرفض الاجتماعي، والعوامل الجماعية مثل إدراك الأفراد للمواقف الأخلاقية لدورهم في

مجموعتهم، وبالتالي كل ذلك يجعل الانفصل الأخلاقي محوراً مهماً للدراسات المستقبلية حول أخلاقيات العمل والسلوك التنظيمي.

العوامل المحفزة للانفصل الأخلاقي

يري Ogunfowora, et al., (2022, pp. 759-760) أن هناك عاملين يساعدا علي ظهور الانفصال الأخلاقي وهما:

1- **الإشراف التعسفي:** أي السلوكيات العدائية المستمرة غير الجسدية من قبل المشرفين، فهو يعزز الانفصل الأخلاقي، حيث يرسل رسالة مفادها أن المرونة في المعايير الأخلاقية أمر مقبول، مما يدفع الموظفين إلى عدم الالتزام بالمعايير الأخلاقية، كما أن المشرفين التعسفيين يضعفون عزيمة الموظفين على الالتزام بالأخلاقيات.
2- **الإدراك السياسي التنظيمي (POP):** أي تقييم الموظف لمدى انتشار السلوكيات السياسية المصلحية في بيئة العمل، فهو يسهل الانفصل الأخلاقي، حيث يرى الموظفون أن السلوك غير الأخلاقي أكثر فاعلية من السلوك الأخلاقي في تحقيق الأهداف المهنية، مما يجعلهم أكثر عرضة لتبرير سلوكياتهم غير الأخلاقية.

ثالثاً: تقدير الذات Self-esteem

يُعد تقدير الذات من أكثر المتغيرات النفسية التي تم دراستها في علوم السلوك والاجتماع نظراً لأهميته، وقد استمرت النقاشات حول فوائد تقدير الذات لعقود طويلة، وعلى الرغم من أن هناك العديد من الباحثين والعلماء يجادلون بأن تقدير الذات العالي يساعد الأفراد على التكيف والنجاح في مختلف مجالات الحياة، إلا أن هناك شكوكاً واسعة حول هذا الادعاء.

مفهوم تقدير الذات

يشير Rosenberg (1965, p.326) أن تقدير الذات يُنظر إليه عموماً على "أنه معتقد الفرد تجاه نفسه، سواء كان إيجابياً أو سلبياً"، فالعقلية الإيجابية تجاه الذات "تُعرف بـ تقدير الذات العالي (HSE)، بينما تشير العقلية السلبية إلى تقدير الذات المنخفض (LSE).

بينما يُعرف Leary& Baumeister, (2000, p. 2) تقدير الذات بأنه هو تقييم الفرد لنفسه. ويتفق معه Kaur& Kaur, (2009, p. 13) حيث يعرفه بأنه القيمة التي

يغرسها الشخص في نفسه. كما يتفق معهم Orth& Robins, (2022, p. 6) فيعرفه بأنه تقييم الفرد لذاته من حيث القيمة (تقييم شخصي).

ويرى Tus (2020, p. 45) أن تقدير الذات يمثل المعتقدات والمواقف والانطباعات المكتسبة للفرد تجاه نفسه ويعد مجموع تقييم الشخص لقيمته. كما يُعرفه (2020, p. 1459) بأنه التقييم الذاتي الذي يصدره الشخص حول مدى استحقاقه العام كإنسان.

ومما سبق تستخلص الباحثتان أن مفهوم الذات هو عبارة عن الانطباعات التي يكتسبها الفرد واتجاهاته ومعتقداته التي تساعده في تقييمه لنفسه ولقيمته في المواقف المختلفة وذلك سواء كان إيجابياً أو سلبياً.

الفرق بين تقدير الذات وبعض المفاهيم النفسية

يري Orth & Robins (2022, p. 6) أنه من المهم التمييز بين تقدير الذات **والنرجسية**، إذ ينطوي كلا المفهومين على تقييمات ذاتية إيجابية، حيث يشير تقدير الذات إلى مشاعر قبول الذات واحترامها وأنه بحكم تعريفه مفهوم ذاتي ولا يعكس بالضرورة السمات والكفاءات الموضوعية للشخص، بينما تتميز **النرجسية** بالشعور بالتفوق والعظمة والاستحقاق والأنانية والتمحور حول الذات.

ويذكر Tus (2020, p. 46) أن تقدير الذات يختلف عن **مفهوم الذات**، إذ يشير تقدير الذات إلى مدى اتساق التعلم الذاتي وتنبؤه بطرائق التفكير والمواقف الشخصية، أما مفهوم الذات فهو جانب نفسي أو ملموس من شخصية الفرد (مثل: "أنا عداء سريع")، بينما تقدير الذات هو رأي وتقييمي ووجداني (مثل: "أحب أن أكون عداء سريع").

ويشير Orth & Robins (2022, p. 6) إلي أنه يجب التمييز بين **تقدير الذات العام وتقدير الذات الخاص**، حيث يشير تقدير الذات العام إلى التقييم الشامل للفرد لقيمته، في حين يشير تقدير الذات الخاص بالمجال إلى تقييم الفرد لخصائصه وقدراته في مجالات محددة، مثل العلاقات الاجتماعية والدراسة والمظهر الخارجي.

أبعاد تقدير الذات

يري عبد المطلب وأحمد (2012، ص 357) أن تقدير الذات يتكون من ثلاثة أبعاد رئيسية وهي الأداء الأكاديمي، والتقدير الاجتماعي، والمظهر الشخصي.

بينما تذكر علي (2021، ص62) أن تقدير الذات يتكون من أربعة أبعاد رئيسية وهما: الرضا عن الذات، والثقة بالنفس، وتقدير الذات الاجتماعي، والسلوك والآراء.

في حين تذكر فؤاد (2025، ص ص 270- 271) أن تقدير الذات يتضمن ثلاثة أبعاد وهي: **حب الذات:** ويعتبر أهم مقومات تقدير الذات، فيحب الفرد ذاته رغم معرفة الفرد بنقاط ضعفه ونواقصه، وكما أن هذا يسمح للفرد بمواجهة الصعوبات التي قد يخبرها في حياته، **وإدراك الذات:** ويتمثل في أن يعرف الفرد نفسه ويقوم بتقييم نقاط القوة والقدرات المختلفة له بناء على أسس واقعية وأحكام إيجابية، **والثقة في الذات:** وهو يجعل الفرد يستطيع التصرف في الظروف المختلفة بطريقة مقبولة.

أما صباح (2025، ص43) فترى أن تقدير الذات يتكون من ثلاثة أبعاد وهي: البعد الشخصي، والبعد النفسي، والبعد الاجتماعي.

بينما تشير بلبل واللبوثي (2025، ص195) إلي أن تقدير الذات يتكون من بعدين هما: **البعد الأول الشعور بالكفاءة والقيمة الذاتية** ودور ذلك في تحقيق احترام الذات وتكوين الثقة بالنفس التي تسهم في تحقيق التوازن النفسي للفرد، والبعد الثاني **القدرة على اتخاذ القرار والتصرف بطرق أكثر فعالية أمام المواقف الصعبة.**

ومما سبق ترى الباحثتان اختلاف الباحثون في أبعاد تقدير الذات فمنهم من رأى أنه يتكون من بعدين مثل الشعور بالكفاءة والقيمة الذاتية والقدرة علي اتخاذ القرار، ومنهم من يري أنه يتكون من ثلاثة أبعاد واختلفوا حول هذه الأبعاد فمنهم من يري أنها (بعد شخصي، بعد نفسي، بعد اجتماعي) ومنهم من يري أنها (حب الذات، إدراك الذات، الثقة في الذات)، ومنهم من يري أنها (الأداء الأكاديمي، والتقدير الاجتماعي، والمظهر الشخصي)، وهناك من يري أنه رباعي الأبعاد (الرضا عن الذات، الثقة بالنفس، تقدير الذات الاجتماعي، السلوك والآراء)، وسوف تتبني الباحثتان مكونات (عبد المطلب وأحمد، 2012) عند بناء مقياس تقدير الذات وذلك نظراً لشمولتيهما.

العوامل المؤثرة في تقدير الذات

يري Harris & Orth (2020, p. 1459) أن **العلاقات الاجتماعية** تلعب دوراً رئيسياً في تشكيل تقدير الأفراد لذواتهم، وأنه هناك مجموعة من النظريات والدراسات التي تدعم تأثير العلاقات الاجتماعية علي تقدير الذات مثل: **نظرية السوسيومتر:** ترى أن الغرض الأساسي من تقدير الذات هو مراقبة ردود أفعال الآخرين تجاه الفرد، **ونظرية الانعكاسات**

التقييمية: تؤكد أن تصور الذات يتكوّن من خلال تقييمات الآخر، **ونظرية التعلّق:** ترى أن الروابط العاطفية مع مقدمي الرعاية في الطفولة تُخزَّن داخليًا وتؤثر على علاقاتنا لاحقًا، فالقاسم المشترك بين هذه النظريات هو أن العلاقات الاجتماعية تؤثر على تقدير الذات حتى وإن اختلفت الآليات في كل نظرية، بالإضافة إلي أن هناك مجموعة من النظريات التي تدعم اتجاه أخر وهو تأثير تقدير الذات علي العلاقات الاجتماعية مثل: **ونظرية تنظيم المخاطر:** ترى أن الأشخاص ذوي التقدير الذاتي المنخفض يتجنبون الشركاء لحماية أنفسهم **ونظرية التحقق الذاتي:** تقترح أن الأفراد ينسحبون من العلاقات التي تتعارض صورتها عنهم مع نظرتهم لأنفسهم، **ونظرية منظور البث الذاتي** :يفيد بأن الأفراد "يبثون" مؤشرات عن تقييمهم لأنفسهم من خلال السلوك، مما يؤثر في نظرة الآخرين لهم، **ونظرية السلوكيات المحددة:** تشير إلى أن تقدير الذات يؤثر على استجابات الأفراد في الخلافات والعلاقات مثل: التعبير عن المودة، والتفاعل الإيجابي، والاستجابات البناءة.

ويشير Jiang & Ngien (2020, p. 3) أنه من العوامل التي تؤثر علي تقدير الذات هو **استخدام شبكات التواصل الاجتماعي**، حيث أن المقارنة الاجتماعية تؤدي إلى خفض تقدير الذات، فكلما رأى المستخدم حياة الآخرين "أجمل"، كلما شعر بأن حياته غير كافية، وذلك بسبب عدم قدرة الفرد للامتثال للمعايير الاجتماعية التي يتم عرضها على الإنترنت، مما قد يؤثر بالسلب علي تقديره لذاته بسبب عدم قدرتهم علي مواكبة هذه المعايير.

ويضيف عمروش وبن مجاهد (2024، ص ص 6-7) مجموعة من العوامل التي تؤثر على تقدير الذات مثل : **العوامل الوراثية:** فالأفراد الذين من القلق أو الاكتئاب قد يعانون من مستويات منخفضة من تقدير الذات، **والخبرات الشخصية:** حيث تعتمد مستويات تقدير الذات على التجارب الشخصية التي يمر بها الفرد، خاصة في مرحلتي الطفولة والمراهقة، فالإهمال أو الانتقادات المستمرة من الأهل أو المدرسة يمكن أن تؤثر سلبًا على تقدير الذات، بينما الدعم والتشجيع يعززانه، **والتربية والنمط الأسري:** فالأساليب الأبوية الداعمة تعزز تقدير الذات، في حين أن النقد المستمر أو الثقة بالنفس، **والصحة النفسية:** الاضطرابات النفسية مثل القلق والاكتئاب على تقدير الذات، حيث تؤثر بشكل كبير على الطريقة التي يرى بها الفرد نفسه، ومع ذلك، يمكن للعلاج النفسي أن يلعب دورًا إيجابيًا في تعزيز تقدير الذات من خلال السلبية وتحسين التفاعل الاجتماعي، مما يساعد الأفراد على استعادة الثقة

والبيئة المجتمعية: القيم الثقافية والاجتماعية التي تحيط بالفرد لها الذات، فالمجتمعات التي تركز على الإنجاز الفردي والمنافسة قد تؤثر تقدير الذات بشكل أكبر بالمقارنة مع الآخرين، بينما في المجتمعات التي تعزز التعاون والدعم في تعزيز تقدير الذات بشكل أفضل. **والمظهر الخارجي والصورة الذاتية** يركز الكثير من الأفراد على مظهرهم الخارجي كمصدر لتقدير الذات، حيث يشعر الأشخاص جيدة أو مظهر مقبول اجتماعيًا بمستويات أعلى من تقدير الذات على عكس الأفراد الذين لديهم مشكلات في مظهرهم.

أهمية تقدير الذات

يذكر Akbari & Sahibzada (2020, p.5) أن تقدير الذات له أهمية كبيرة في تعلم الأطفال، فهو عامل مهم يؤثر على دافعية الطلبة وتعلمهم وسلوكهم، وعلاوة على ذلك، فانها تزيد من الكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي للطلبة وتقلل من التوتر مما تؤثر بالايجاب على الصحة العامة للأفراد.

يشير Orth & Robins (2022, p. 5) أن امتلاك الفرد لتقدير ذات عالٍ (مقارنة بالمنخفض) له آثار إيجابية واسعة النطاق، حيث يجعل الفرد له علاقات اجتماعية أفضل، ونجاح أكبر في الدراسة والعمل، وصحة نفسية وجسدية أفضل، وسلوك أقل عدوانية، وبالتالي فإن التدخلات المصممة بشكل جيد لتعزيز تقدير الذات قد تكون مفيدة للأفراد والمجتمع ككل، بالإضافة إلي أن تقدير الذات العالي يساعد الأفراد على تكوين صداقات، وإنشاء علاقات عاطفية مُرضية، وتحقيق النجاح الدراسي والمهني، وتحقيق رفاه نفسي أعلى، كما أن تقدير الذات هو الحل لمشكلات اجتماعية مثل الجريمة والعنف والإدمان وإساءة معاملة الأطفال والاعتماد على الرعاية الاجتماعية والفشل الدراسي.

بينما يذكر Utami & Wahyudin (2022, p. 17) أن تقدير الذات يُعد عاملًا مهمًا في التأثير على الأفراد، فشخصيات الطلبة تعكس مستوى تقديرهم لذواتهم، وشعورهم تجاه وضعهم، ومدى ثقتهم بأنفسهم، كما أن تقدير الذات مرتبط بالعواطف فالطلبة يعتقدون أنهم قادرون على إنجاز المهام بنجاح، كما أن التجارب السابقة مثل النجاح أو الفشل قد تساعد الطلبة في تحديد مدى تقديرهم لذاتهم، وباختصار فإن شخصيات الطلبة قد تختلف تبعًا لمستوى تقديرهم لذاتهم، ولذلك فإن تقدير الذات يلعب دورًا كبيرًا في التأثير على شخصية الطالب، وله دورٌ مهمٌ أيضًا في عملية التعلم، فالطلبة الذين يتمتعون بتقدير عالٍ للذات لديهم

احتمالية أكبر لتحقيق درجات أعلى في التعليم، لأنهم غالبًا ما يضعون لأنفسهم أهدافًا كبيرة وعالية، ويُظهرون إصرارًا أكبر عند مواجهة الفشل، وعلاوة على ذلك فإن التقدير القوي للذات يمنح الطلبة الشجاعة لمواجهة التحديات الصعبة، مع الشعور بالرضا عن نموهم وإنجازاتهم، وفي المقابل فإن الطلبة الذين يعانون من تدني تقدير الذات غالبًا ما يحصلون على درجات أقل بسبب عدم ثقتهم بقدراتهم.

ويضيف Tus (2020, p. 48) أن تقدير الذات يُعد مكونًا أكاديميًا أساسيًا في عملية التعليم، حيث أنه يُعد أحد العوامل الرئيسية في نتائج تعلم الطلبة، حيث أظهرت النتائج أن الطلبة الذين يتمتعون بتقدير ذاتي إيجابي يحققون أداءً أكاديميًا مرتفعًا، مما يؤكد وجود علاقة قوية بين الأداء الأكاديمي وتقدير الذات، كما أكدت النتائج علي أكدت النتائج أن تقدير الذات يعتبر مؤشرًا مهمًا للرفاهية النفسية، وأن تقدير الذات يرتبط بالنجاح الوظيفي والأداء الأكاديمي والتوافق الاجتماعي والسعادة العامة، وعلي الرغم من أن فقدان أحد الوالدين قد يؤدي إلى انخفاض حاد في تقدير الذات إلا أن بعض الدراسات توصلت إلي أن الأيتام هم الأفراد دون سن 18 الذين فقدوا أحد الوالدين أو كليهما نتيجة الوفاة أو الطلاق أو الولادة خارج إطار الزواج غالبًا ما يتحمّل الأيتام مسؤوليات أكبر في المنزل مما يؤدي إلى اعتماد أعلى على النفس وتقدير ذاتي أعلى وطموح أكبر مقارنةً بالأطفال من أسر مستقرة.

العواقب الواقعية لتقدير الذات

يري Orth & Robins (2022, p. 6) أنه نظرًا لأهمية تقدير الذات من الضروري أن نفهم العواقب الواقعية له، فإذا كان تقدير الذات مفيدًا فإن رفعه لدى الأطفال والمراهقين والبالغين قد يعزز فرصهم في النجاح، أما إذا كان مجرد نتيجة للنجاح (وليس سببًا له)، فإن محاولات رفعه تصبح بلا جدوى بل وقد تكون ضارة إذا أدت إلى الدرجسية بدلًا من تعزيز التقدير الحقيقي للذات.

ويشير Jiang & Ngien (2020, p. 3) إلي أن انخفاض تقدير الذات يرتبط بزيادة القلق الاجتماعي لأنه يؤدي إلى: قلة التفاعل مع الآخرين، والاعتماد الزائد على قبول الآخرين، ولوم الذات وتجنب التفاعل الاجتماعي.

ثانيًا: الدراسات والبحوث السابقة:

تضمن الدراسات والبحوث السابقة مجموعة من الدراسات والبحوث المرتبطة بمتغيرات البحث الحالي مقسمة إلى ثلاثة محاور ، وهي كما يلى:

المحور الأول: دراسات وبحوث تناولت العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والانفصال الأخلاقي:

هدف بحث Aqeel, & Siddiqui (2020) إلى دراسة العلاقة بين الاستحقاق النفسي (PE) والسلوك غير الأخلاقي في مكان العمل في باكستان: دور السعي إلى المكانة الاجتماعية، والانفصال الأخلاقي، والهوية التنظيمية، والحرمان الأناني. اقترح البحث أن الاستحقاق يزيد من السعي إلى المكانة، والانفصال الأخلاقي، والتماهي القوي مع المؤسسة. كما أنه يسبب الحرمان الأناني - الشعور بالحرمان غير العادل مقارنة بالأفراد الآخرين - عندما لا يتم الوفاء بإدراكهم للاستحقاق. تكونت العينة من (300) موظف باستخدام نمذجة المعادلات البنائية أشارت النتائج إلى أن الاستحقاق النفسي له تأثير إيجابي على الانفصال الأخلاقي والهوية التنظيمية وكذلك الحرمان الأناني بين الموظفين.

وتناول بحث Hrcek (2020) الدور الوسيط للانفصال الأخلاقي في العلاقة بين الاستحقاق النفسي واتخاذ القرارات غير الأخلاقية. ويزعم البحث أن الاستحقاق النفسي (أي الاعتقاد بأنك تستحق المزيد لمجرد من أنت) هو مقدمة للانفصال الأخلاقي. وتكونت العينة من (699) شخصاً بالغًا. باستخدام نمذجة المعادلات البنائية أشارت النتائج إلى أن الاستحقاق النفسي له تأثير إيجابي على الانفصال الأخلاقي، كما أن الانفصال الأخلاقي يتوسط العلاقة بين الاستحقاق النفسي واتخاذ القرارات غير الأخلاقية.

ودرس Eissa, & Lester (2022) بحث العلاقة بين الاستحقاق النفسي للمشرف والإشراف المسيء في مكان العمل، والدور الوسيط للانفصال الأخلاقي في تلك العلاقة. كما درس البحث الدور المعدل الهوية الأخلاقية للمشرف (MI) والتقييم الذاتي الأساسي (CSE) في العلاقة بين الاستحقاق النفسي للمشرف والانفصال الأخلاقي للمشرف. تكونت العينة من (181) (ثنائيات طلابة والمشرفين) من مجموعة متنوعة من المؤسسات في الولايات المتحدة. وباستخدام معاملات الارتباط وتحليل الانحدار وتحليل المسار أشارت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الاستحقاق النفسي والانفصال الأخلاقي. كما أن الانفصال الأخلاقي يتوسط العلاقة بين الاستحقاق النفسي للمشرف والإشراف المسيء. كما أن الهوية الأخلاقية للمشرف (MI) والتقييم الذاتي الأساسي (CSE) يلعبوا دورًا أساسيًا في التنبؤ بالعلاقة بين الاستحقاق النفسي للمشرف والإشراف المسيء.

هدف بحث Sharma, et al., (2024) الكشف عن تأثير الاستحقاق الدفسي على الالتزام ببروتوكولات السلامة في مكان العمل الخاصة بكوفيد-19. وعلى وجه التحديد، يقترح البحث أن الاستحقاق الدفسي يزيد من ميل الفرد إلى الانفصال الأخلاقي، مما يقلل لاحقًا من الامتثال لبروتوكولات السلامة في مكان العمل الخاصة بكوفيد-19. ويقترح البحث أيضًا أن الهوية الأخلاقية تعمل كوسيط في التخفيف من العلاقات المقترحة. دعمت النتائج نموذج الوساطة المعتدل المفترض من خلال البيانات التي تم جمعها من منظمات مختلفة في الولايات المتحدة (ن = 351). وتمت مناقشة التأثيرات النظرية والعملية، بالإضافة إلى اتجاهات البحث المستقبلية.

المحور الثاني: دراسات وبحوث تناولت العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي وتقدير الذات:

درس بحث Kopp, et al., (2011) التأكد من صحة استبيان الاستحقاق الأكاديمي (AEQ)؛ بعد مراجعة أدبيات الاستحقاق الأكاديمي، حيث تمت صياغة المفردات لتغطية نطاق الاستحقاق الأكاديمي. كما تم فحص علاقة الاستحقاق الكاديمي بمجموعة من المتغيرات هي (الاستحقاق النفسي، وتقدير الذات، ومركز الضبط، وتوجه الهدف، والجهد). وتكونت العينة من (2152) طالبًا في جامعة متوسطة الحجم في جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية، وباستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ"، ومعاملات الارتباط، والتحليل العاملي التوكيدي أظهرت النتائج أدلة على الجوانب الموضوعية والبنيوية والخارجية لصلاحية استبيان الاستحقاق الأكاديمي. ووجود علاقة ضعيفة بين الاستحقاق الأكاديمي وتقدير الذات.

وهدف بحث Stronge, et al., (2016) الكشف عن الدور وفيلات التي تميز الطلبة في تقدير الذات والاستحقاق النفسي. وتكونت العينة من (6471) فردًا من عرقيات مختلفة، (40.5%) من الذكور و (59.5%) من الاناث وكان متوسط عمر العينة (47.91) بالانحراف معياري (15.72). وباستخدام التحليل العنقودي أشارت النتائج وجود تجمعين يمكن من خلالهما التمييز بين الطلبة هما: تقدير الذات الذرجسي (9%) ويتميز باستحقاق عالٍ وتقدير ذات مرتفع، وتقدير الذات الأمثل (38.4%) يتميز بتقدير ذات مرتفع ولكن استحقاق منخفض، وثلاثة تجمعات أوضحت استحقاقًا منخفضًا ولكن مستويات مختلفة من تقدير الذات. كما تشير النتائج إلى أن تقدير الذات شرطوري ولكنه غير كافٍ للاستحقاق العالي، والاستحقاق ليس منتشرًا بشكل كبير في نيوزيلندا.

ودرس بحث Keener (2020) العلاقة بين النرجسية وتقدير الذات والامتنان والاستحقاق الأكاديمي بين طلبة الكليات من جيل الألفية وغير جيل الألفية. وتكونت العينة من (569) طالبًا وطالبة من جامعتين كبيرتين في الغرب الأوسط من طلبة الفرق الأربعة وطلبة الدراسات العليا؛ (454) من جيل الألفية بمتوسط عمر 22 عامًا، و(115) من غير جيل الألفية بمتوسط عمر 43 عامًا. وباستخدام معاملات الارتباط وتحليل الانحدار، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين تقدير الذات والاستحقاق الأكاديمي لدى جميع الطلبة، ووجد أن النرجسية وتقدير الذات والامتنان هي منبئات مهمة للاستحقاق الأكاديمي للطلبة من جيل الألفية؛ أما طلبة الكليات من غير جيل الألفية، وجد أن تقدير الذات فقط هو منبئ مهم للاستحقاق الأكاديمي.

المحور الثالث: دراسات وبحوث تناولت العلاقة بين الانفصال الأخلاقي وتقدير الذات:

هدف بحث Matthew (2021) إلى دراسة العلاقة بين الانفصال الأخلاقي وتقدير الذات وأنماط التربية وإمكانية التنبؤ بالانفصال الأخلاقي منهم لدى المراهقين في المدارس في مدينة إبادان. تكونت العينة من (295) طالبًا وطالبة. وباستخدام معامل الارتباط بيرسون ومعامل الانحدار الخطي المتعدد. كشفت النتائج عن وجود ارتباط إيجابي كبير بين الانفصال الأخلاقي وكل من أنماط التربية وتقدير الذات. كما تم الكشف عن أن أنماط التربية وتقدير الذات ساهمتا معًا بنسبة 32.1٪ في التنبؤ بالانفصال الأخلاقي. وكانت النسبة الأكبر لتقدير الذات.

وتناول بحث Tabares (2024) العلاقة بين الاندفاع، وتقدير الذات، والقلق، والانفصال الأخلاقي. وكذلك تحليل الفروق بين الجنسين والتنبؤات النفسية لآليات الانفصال الأخلاقي لدى الشباب. وتكونت العينة من (1419) شابًا تمتد أعمارهم بين (16) إلى (30) عامًا استجابوا لمقياس الانفصال الأخلاقي (MMDS)، ومقياس الاندفاع (BIS-11)، ومقياس تقدير الذات (RSES) ومقياس القلق (BAI). وباستخدام معاملات الارتباط أظهرت النتائج أن الانفصال الأخلاقي مرتبط عكسيا بتقدير الذات.

تعقيب على البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث الحالي:

يتضح مما سبق تنوع أهداف البحوث والدراسات المرتبطة بمتغيرات البحث الحالي، حيث هدفت بعض البحوث إلى التعرف على العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والانفصال

الأخلاقي، كما هدفت بعض البحوث للكشف عن العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي وتقدير الذات، وهدفت بعض البحوث لتناول العلاقة بين الانفصال الأخلاقي وتقدير الذات. في حين لا يوجد بحوث في حدود ما اطلعت عليه الباحثين هدفت إلى دراسة التأثير المُعدِّل لتقدير الذات في العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي و الانفصال الأخلاقي، ولهذا يهدف البحث الحالي إلى دراسة هذا التأثير.

تنوعت البحوث و الدراسات السابقة في العينات التي المستخدمة في تلك البحوث، و الملاحظ أن النسبة الأكبر كانت لطلبة الجامعة. وسيتناول البحث الحالي عينة من طلبة الجامعة.

كما تنوعت الأساليب الاحصائية المستخدمة مثل معاملات الارتباط وتحليل الانحدار و التحليل العنقودي ونمذجة المعادلات البنائية.

أما عن نتائج البحوث فتوصلت بحوث Aqeel, & Siddiqui (2020)، و Hrcek (2020)، و Eissa, & Lester (2022) و Sharma, Eissa, Newman, Lester, & Pandey, (2024) إلى علاقة موجبة بين الاستحقاق و الانفصال الأخلاقي. أما عن العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي وتقدير الذات؛ فتوصلى بحث Keener (2020) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين تقدير الذات و الاستحقاق الأكاديمي، أما بحث Kopp, Jurich (2011) فتوصلى إلى وجود علاقة ضعيفة بين الاستحقاق الأكاديمي وتقدير الذات. في حين توصلى بحث Stronge, et al., (2016) إلى وجود بروفيلات مختلفة لتقدير الذات وكل البروفيل ذو النسبة الأكبر يتميز بتقدير ذات مرتفع و استحقاق منخض، وتوصلى بحث Tabares (2024) إلى أن الانفصال الأخلاقي مرتبط عكسيا بتقدير الذات، أما بحث Matthew (2021) فتوصلى إلى وجود ارتباط إيجابي كبير بين الانفصال الأخلاقي وتقدير الذات.

فروض البحث:

1- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الاستحقاق الأكاديمي و الانفصال الأخلاقي لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق.

2- توجد علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين تقدير الذات و الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق.

3- توجد علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين تقدير الذات و الانفصل الأخلاقي لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق.

4- لايسهم تقدير الذات في تعديل العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي و الانفصل الأخلاقي لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق.

منهجية البحث و إجراءاته:

أولًا: منهج البحث:

يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي بهف اختبار صحة فروض البحث، و الإجابة على أسئلته المختلفة.

ثانيًا: مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع طلبة وطالبات كلية التربية جامعة الزقازيق بالفرق الأولى و الثانية و الثالثة و الرابعة للعام الجامعى 2024/ 2025م.

ثالثًا: عينة البحث: شملت عينة البحث عينتين هما:

عينة الخصائص السيكومترية وتكونت من (126) طالبًا وطالبة بالفرق الأولى و الثانية و الثالثة و الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق، بمتوسط عمر زمني (19.5) عامًا و انحراف معياري قدره (1.018)، وقد تم استخدام بيانات هذه العينة في حساب الثبات و الصدق لمقاييس البحث.

عينة البحث الأساسية وتكونت من (1225) طالبة تم اختيارهن عشوائيًا من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق بالفرق الأولى و الثانية و الثالثة والرابعة بمتوسط عمر زمني قدره (19.38) عامًا و انحراف معياري قدره (1.103)، و الجدول التالي رقم (1) يوضح توصيف عينة البحث الأساسية.

جدول (1): توصيف عينة البحث الأساسية

الفرقة	المجموع

العدد	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	
	618	399	139	69	1225

رابعًا: أدوات البحث:

(1) مقياس الاستحقاق الأكاديمي (إعداد الباحثتين)

يهدف هذا المقياس إلى قياس **الاستحقاق الأكاديمي** لطلبة الجامعة. ولإعداده قامت الباحثتان بالاطلاع على عدد من البحوث والدراسات السابقة في البيئة العربية والأجنبية التي تناولت الاستحقاق الأكاديمي؛ فتبين أن الاستحقاق الأكاديمي مفهوم متعدد الأبعاد قد تختلف أبعاده من بحث لآخر تبعًا لتوجهات كل باحث والهدف من بحثه، وبعد الاطلاع على عدد من المقاييس رأت الباحثتان أن هذه المقاييس لاتفي بالغرض من البحث الحالي، وتم حصر أبعادها كعملية استرشادية لتحديد أبعاد الاستحقاق الأكاديمي بالبحث الحالي؛ وهي كالتالي:

- توصل بحث Chowning& Campbell (2009) إلى **بعدين** للاستحقاق الأكاديمي هما: (المسؤولية الخارجية، والتوقعات الاستحقاقية).
- في حين توصل بحث Jackson, et al., (2011) إلى **ثلاثة** أبعاد للاستحقاق الأكاديمي هي: (استحقاق المكافأة غير المبرر، وغياب المسؤولية الشخصية، والاستحقاق السلوكي).
- أما بحث Kopp, et (2011) فتناول الاستحقاق الأكاديمي كأحادي البعد.
- وتوصل بحث Luckett, et al.,(2017) الاستحقاق الأكاديمي من خلال **ثلاثة** أبعاد هي: (استحقاق الدرجة، والاستحقاق السلوكي، واستحقاق الخدمة).
- بينما بحث Jackson, et al., (2020) توصل إلى **سبعة** أبعاد للاستحقاق الأكاديمي هي: (الاستحقاق العام، والمكافأة على الجهد، التوصية، وتجنب المسؤولية، وتوجيه العميل، وتوقع خدمة العملاء، والمساومة أو التفاوض على الدرجة).
- وتوصل بحث Aksoy & Coban–Sural, (2022) إلى **أربعة** أبعاد هي: (الذرجسية الأكاديمية، والاستحقاق الفردي، والاستحقاق العام، والمسؤولية الخارجية). وذلك في حدود ما اطلعت عليه الباحثتان، مما دعى الباحثتان لاعداد هذا المقياس ليحقق هدف البحث ويناسب العينة وهم (طلبة المرحلة الجامعية).

وتكون المقياس في صورته الأولية من (28) مفردة؛ وقامت الباحثتان بصياغة المفردات من نوع التقرير الذاتي، وجميعها في الاتجاه الإيجابي. وبجانب كل مفردة خمس استجابات (موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة). وأعطيت لهذه الاستجابات الدرجات (5 – 4 – 3 – 2 – 1).

وقد تم تطبيق المقياس في صورته الأولية على عينة الخصائص السيكومترية المكونة من (126) طالبًا وطالبة بكلية التربية جامعة الزقازيق بالفرق الأولى والثانية والثالثة والرابعة، وقد تم استخدام بيانات هذه العينة في حساب مؤشرات الثبات وأدلة الصدق لمقياس الاستحقاق الأكاديمي، **وتم اتباع الخطوات التالية:**

أولًا: صدق مقياس الاستحقاق الأكاديمي:

صدق المحكمين: تم عرض مفردات المقياس في صورته الأولية مع تعريف **الاستحقاق الأكاديمي** على عدد من الأساتذة بقسم علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة الزقازيق والبالغ عددهم (5) لتحكيمه وللاستعانة برأيهم في وضوح المفردات وسلامتها اللغوية وارتباطها بالتعريف الاجرائى للاستحقاق الأكاديمي، وفى ضوء ملاحظاتهم تم استبعاد عدد (3) مفردات نظرًا لتكرار مضمونها ولأنها تحمل نفس المعنى تقريبًا مع مفردات أخرى.

التحليل العاملى الاستكشافي: تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي للتحقق من صدق مقياس **الاستحقاق الأكاديمي** ومعرفة أبعاده على درجات (126) طالب وطالبة، وباستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتيلنج Principal Components Method والتدوير المتعامد Varimax Rotation لتحديد عدد العوامل مع استخدام محك كايزر إذا كانت قيمة الجذر الكامن Eigenvalue أكبر من الواحد الصحيح أو تساويه واعتبار التشبعات التي تصل إلى (0,30) أو أكثر تشبعات دالة، وتم التوصل إلى **خمسة** عوامل تفسر بنسبة مقدارها (57.421%) من التباين الكلى للمفردات وهى نسبة مقبولة من التباين المفسر. وللتحقق من ملاءمة البيانات للتحليل العاملي الاستكشافي، وتأكدت الباحثتان من مدى كفاية حجم العينة التي طُبّق عليها المقياس، وذلك من خلال اختبار Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) لقياس ملاءمة العينة. وقد بلغت قيمة اختبار KMO (0.834)، وهي قيمة مرتفعة وقريبة من الواحد الصحيح، وتشير إلى أن البيانات مناسبة بدرجة كبيرة لإجراء التحليل العاملي. كما تم إجراء اختبار Bartlett's Test of Sphericity وقد بلغت قيمة هذا الاختبار (1230.575)،

وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، وبالتالي فإن البيانات مناسبة للتحليل العاملي. وجاءت النتائج كما هي بالجدول التالي رقم (6):

جدول (2) تشبعات مفردات مقياس الاستحقاق الأكاديمي بالعوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد لمصفوفة بطريقة الفاريماكس حسب معيار كايرز

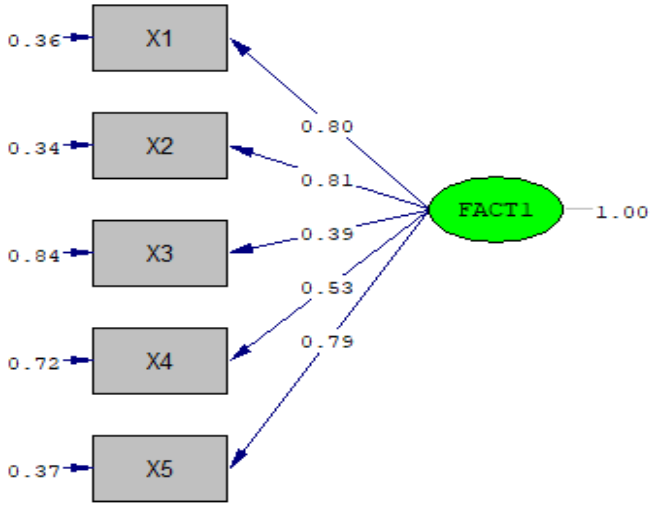
العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث		العامل الرابع		العامل الخامس	
رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع
9	0.698	12	0.662	16	0.841	3	0.763	24	0.775
7	0.644	13	0.592	17	0.817	5	0.748	25	0.745
10	0.637	11	0.451	18	0.595	4	0.719	22	0.680
8	0.538	15	0.440	20	0.551	1	0.451	23	0.634
6	0.476	14	0.426	19	0.506	2	0.375	21	0.517
الجذر الكامن 4.865		الجذر الكامن 2.620		الجذر الكامن 2.512		الجذر الكامن 2.317		الجذر الكامن 2.042	
نسبة التباين 19.459		نسبة التباين 10.479		نسبة التباين 10.046		نسبة التباين 9.269		نسبة التباين 8.167	
التباين الكلي 19.459		التباين الكلي 29.938		التباين الكلي 39.984		التباين الكلي 49.254		التباين الكلي 57.421	

يتضح من الجدول السابق رقم (2) تشبع المفردات على خمسة عوامل فسرت مجتمعة معًا (57,421%) من التباين الكلى للمصفوفة بالإضافة إلى أن جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، وقد تم تسمية العوامل المكونة للمقياس في ضوء مضمون المفردات المتشبعة على كل عامل وفى ضوء الإطار النظري كما يلي:

- **العامل الأول** تشبع عليه (5) مفردات، وهى (9، 7، 10، 8، 6) وجذره الكامن (4.856) وفسر حوالى (19.459%) من التباين الكلى للمصفوفة، وتم تسمية هذا العامل بـــ **(استحقاق الخدمة)**.
- **العامل الثاني** تشبع عليه (5) مفردات، وهى (12، 13، 11، 15، 14) وجذره الكامن (2.620) وفسر حوالى (10.479%) من التباين الكلى للمصفوفة، وتم تسمية هذا العامل بـــ **(الاستحقاق السلوكي)**.

- **العامل الثالث** تشبع عليه (5) مفردات، وهي (16، 17، 18، 20، 19) وجذره الكامن (2.512) وفسر حوالى (10.046%) من التباين الكلى للمصفوفة، وتم تسمية هذا العامل بـــ **(التفلض على الدرجة)**.
- **العامل الرابع** تشبع عليه (5) مفردات، وهي (3، 5، 4، 1، 2) وجذره الكامن (2.317) وفسر حوالى (9.269%) من التباين الكلى للمصفوفة، وتم تسمية هذا العامل بـــ **(استحقاق الدرجة أو المكافأة مقابل الجهد)**.
- **العامل الخلمس** تشبع عليه (5) مفردات، وهي (24، 25، 22، 23، 21) وجذره الكامن (2.042) وفسر حوالى (8.167%) من التباين الكلى للمصفوفة، وتم تسمية هذا العامل بـــ **(المسؤولية الخارجية)**.

كما تم حساب صدق مقياس الاستحقاق الأكاديمي عن طريق إجراء التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام برنامج (LISREL 8.8) لمصفوفة



Chi-Square=7.59, df=5, P-value=0.18012, RMSEA=0.064

شكل (2) المسار التخطيطى لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات المشاهدة الخمسة لمقياس الاستحقاق الأكاديمي التي تشبعت بعامل كامن واحد

يتضح من الشكل السابق رقم (2) أن قيمة كا^{2}تساوى (7.59) ومستوى دلالة (0,180) وهى غير دالة إحصائياً ودرجات حرية تساوى (5)، وجذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) (0.064) مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار، وكذلك أشارت باقى المؤشرات إلى صدق هذا النموذج حيث حقق مؤشرات حسن مطابقة جيدة هى: جذر متوسط مربعات البواقي (RMSR) (0.041)، ومؤشر حسن المطابقة GFI (0.976)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI (0.929)، ومؤشر المطابقة المعياري NFI (0.969)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI (0.987)، ومؤشر المطابقة النسبي RFI (0.937) وجميعها تقع فى المدى المثالي للمؤشر. ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI (0.221) أقل من قيمة الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع (0.240)، وهذا يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار. والجدول التالى رقم (7) يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد صعوبات صنع القرار المهني وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام:

جدول (3) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس لمقياس الاستحقاق الأكاديمي وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة "ت" والخطأ المعياري

المتغير المشاهد	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات (R^2)
استحقاق الخدمة X1	0.800	0.0799	10.018**	0.640
الاستحقاق السلوكي X2	0.810	0.0795	10.191**	0.657
التفاوض على الدرجة X3	0.394	0.0926	4.260**	0.156
استحقاق الدرجة X4	0.531	0.0892	5.950**	0.282
المسؤولية الخارجية X5	0.793	0.0801	9.894**	0.628

** دال عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق رقم (3) أن معاملات الصدق الخمسة (التشبعات) دالة إحصائياً عند مستوى (0.01). ويلاحظ أن المتغير المشاهد الثاني (الاستحقاق السلوكي) هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن **الاستحقاق الأكاديمي** حيث معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوى (0.810) يليه المتغير المشاهد الأول (استحقاق الخدمة). ويمكن القول أن نتائج التحليل العاملى التوكيدى قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء التحتى أو الكامن لمقياس **الاستحقاق الأكاديمي** وهو عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حوله العوامل الفرعية الستة

المشاهدة: (استحقاق الخدمة، و الاستحقاق السلوكي، و التفاوض على الدرجة، و استحقاق الدرجة، و المسؤولية الخارجية) (حسن، 2008، ص 122).

صدق المفردات: تم حساب صدق مفردات مقياس الاستحقاق الأكاديمي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة و الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، و الجدول التالي رقم (4) يوضح ذلك:

جدول (4) معاملات الارتباط بين درجة المفردة و الدرجة الكلية لأبعاد مقياس الاستحقاق حذف درجة هذه المفردة من الدرجة الكلية للبعد (ن= 126)

استحقاق الخدمة		الاستحقاق السلوكي		التفاوض على الدرجة		استحقاق الدرجة		المسؤولية الخارجية	
رقم المفردة	معامل الارتباط*	رقم المفردة	معامل الارتباط*	رقم المفردة	معامل الارتباط*	رقم المفردة	معامل الارتباط*	رقم المفردة	معامل الارتباط*
9	0.589**	12	0.595**	16	0.633**	3	0.451**	24	0.453**
7	0.683**	13	0.487**	17	0.501**	5	0.490**	25	0.302**
10	0.596**	11	0.491**	18	0.552**	4	0.569**	22	0.403**
8	0.667**	15	0.350**	20	0.441**	1	0.514**	23	0.493**
6	0.572**	14	0.393**	19	0.311**	2	0.481**	21	0.570**

*معامل الارتباط بين درجات المفردة و الدرجة الكلية للبعد محذوفاً منها درجة المفردة

** دال عند مستوى دلالة (0.01)

و يتضح من الجدول السابق رقم (4) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على صدق جميع مفردات المقياس.

ثانيًا: حساب ثبات مقياس الاستحقاق الأكاديمي: وتم حساب الثبات بعدة طرق وهى:-

ثبات مقياس الاستحقاق الأكاديمي عن طريق معامل الثبات ألفا لـــــــــــكرونباخ: تم حساب ثبات كل بعد من أبعاد المقياس فى حالة حذف المفردة (If–item deleted) وكانت النتائج موضحة في الجدول التالي رقم (5):

جدول (5): معاملات ألفا كرونباخ لثبات أبعاد مقياس الاستحقاق الأكاديمي عند حذف المفردة

استحقاق الخدمة		الاستحقاق السلوكي		التفاوض على الدرجة		استحقاق الدرجة		المسؤولية الخارجية	
رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
9	0.799	12	0.598	16	0.618	3	0.705	24	0.627
7	0.773	13	0.644	17	0.671	5	0.693	25	0.680
10	0.797	11	0.643	18	0.647	4	0.666	22	0.657
8	0.776	15	0.701	20	0.694	1	0.681	23	0.612
6	0.806	14	0.681	19	0.720	2	0.695	21	0.577
معامل ثبات للبعد (0.825)		معامل ثبات للبعد (0.704)		معامل ثبات للبعد (0.724)		معامل ثبات للبعد (0.734)		معامل ثبات للبعد (0.684)	
معامل ثبات المقياس ككل				0.936					

يتضح من الجدول السابق رقم (5) أن معامل ألفا للبعد في حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوى معامل ألفا للبعد الذى تنتمى إليه المفردة، وبذلك يتضح ثبات الأبعاد في وجود جميع المفردات، وبلغت قيمة معامل ألفا لمقياس **الاستحقاق الأكاديمي** ككل هو (0.889).

كما تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس الاستحقاق الأكاديمي بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان/ براون" و"جتمان" فكانت النتائج كما بالجدول التالي رقم (6):

جدول (6): معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس الاستحقاق الأكاديمي بطريقة التجزئة النصفية

التجزئة النصفية*	أبعاد مقياس الاستحقاق الأكاديمي					المقياس ككل
	استحقاق الخدمة	الاستحقاق السلوكي	التفاوض على الدرجة	استحقاق الدرجة	المسؤولية الخارجية	
سبيرمان/ براون	0.874	0.762	0.776	0.784	0.730	0.912
جتمان	0.840	0.735	0.756	0.751	0.713	0.912

* التجزئة النصفية بعد التصحيح لنصفى الاختبار

ويتضح من الجدول السابق رقم (6) ثبات أبعاد مقياس **الاستحقاق الأكاديمي**. وعموماً فإن جميع أبعاد المقياس على درجة عالية من الثبات.

ومن الإجراءات السابقة وفي ضوء ما تم حسابه من الصدق والثبات أصبح مقياس **الاستحقاق الأكاديمي** يتكون في صورته النهائية من (25) مفردة، وهو يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق مما يسمح بتطبيقة على العينة النهائية للتحقق من فروض البحث الحالي.

(2) مقياس الانفصال الأخلاقي (MMD–R): Ozer& Bertelsen (2020) (ترجمة وتعريب الباحثتين)

هف بحث Ozer& Bertelsen (2020) إلى إعداد أداة معدلة MMD–R لقياس الانفصل الأخلاقي، ويتكون هذا المقياس من نسخة معدّلة قليلاً من المفردات الواردة في مقياس آليات الانفصل الأخلاقي (MMD) لـــــــ Bandura, et al. (1996)، بالإضافة إلى عدد من المفردات التي استخدمها Detert, et al. (2008) لقياس الانفصل الأخلاقي، بالإضافة إلى مفردتين جديدتين. ويتضمن مقياس MMD–R (24) مفردة، حيث تقيس كل ثلاثة مفردات واحدة من الآليات التالية للانفصل الأخلاقي: التبرير الأخلاقي، التعبيرات الملطّفة، المقارنة المتفوقة، تعميم المسؤولية، تحويل المسؤولية، تحريف العواقب، نزع الصفة الإنسانية، إلقاء اللوم على الآخرين.

واعتمد البحث على إعادة تحليل بيانات من مشروع بحثي لـــ (2019) والذي أجري على عينة مكونة من 686 طالبًا من طلبة المدارس الثانوية أو الجامعات من كلٍّ من الدنمارك (عدد = 364) والولايات المتحدة الأمريكية (عدد = 322)، في العينة الدنماركية، امتدت أعمار المشاركين من 16 إلى 20 عامًا (المتوسط = 17.93، الانحراف المعياري = 0.87)، أما في العينة الأمريكية فامتدت الأعمار من 17 إلى 20 عامًا (المتوسط = 18.54، الانحراف المعياري = 1.17). وقد شكّلت الإناث 65.7٪ من العينة الدنماركية، بينما شكّل الذكور 33.2٪، وامتنع 1.1٪ عن تحديد جنسهم. وبالمثل، شكّلت الإناث 65.9٪ من العينة الأمريكية، والذكور 33.0٪، وامتنع 1.1٪ عن الإفصاح عن جنسهم. وطُلب من جميع المشاركين الإستجابة على المقاييس عبر استبيان إلكتروني.

وأظهر المقياس درجة عالية من الثبات حيث بلغ معامل ألفا لـــ "كرونباخ" (0.92)، وباستخدام التحليل العاملي التوكيدي من الرتبة الثانية تم التأكد من تشبع كل واحد من المقاييس الفرعية الثمانية على عامل كلي أعلى يُمثّل الانفصال الأخلاقي العام.

وقامت الباحثتان بترجمة مفردات المقياس إلى اللغة العربية وتم عرضه على عدد من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق بكلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس قسم اللغة

الإنجليزية وكلية الآداب قسم اللغة الإنجليزية لتقييم جودة الترجمة. ثم قامت الباحثتان بإعادة ترجمة مفردات المقياس من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية وعرض ذلك على المختصين من أعضاء هيئة التدريس مع الصياغة الإنجليزية في المقياس الأصلي MMD-R لتحديد مدى توافق المفردات المترجمة لنفس المعنى الذي تعكسه مفردات المقياس الأجنبي الأصلي. وقد أجمع المختصون على جودة الترجمة وإمكانية تطبيقه على العينة الاستطلاعية.

وقد تم تطبيق المقياس في صورته الأولية على عينة الخصائص السيكومترية المكونة من (126) طالباً وطالبة بالفرق الأولى والثانية والثالثة والرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق، وقد تم استخدام بيانات هذه العينة في حساب الثبات والصدق لمقياس الانفصل الأخلاقي، **وتم اتباع الخطوات التالية:**

أولًا: صدق مقياس الانفصل الأخلاقي:

صدق المفردات: تم حساب صدق مفردات مقياس **الانفصل الأخلاقي** عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، والجدول التالي رقم (7) يوضح ذلك:

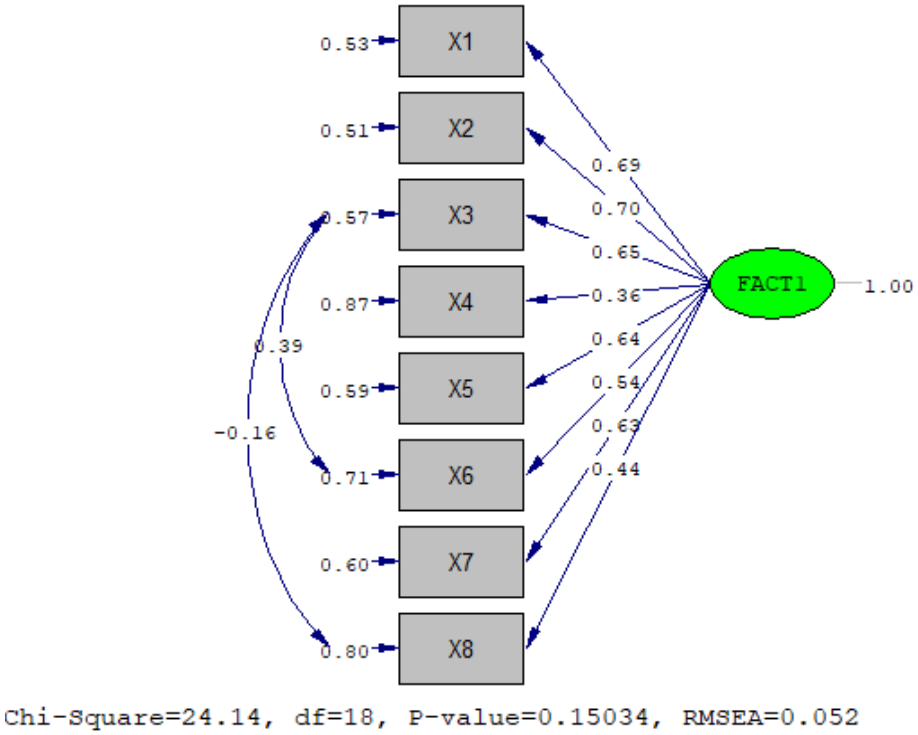
جدول (7) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لأبعاد مقياس تقدير درجة هذه المفردة من الدرجة الكلية للبعد (ن= 126)

التبرير الأخلاقي		التعبيرات الملطّفة		المقارنة المتفوقة		تعميم المسؤولية	
رقم المفردة	معامل الارتباط*	رقم المفردة	معامل الارتباط*	رقم المفردة	معامل الارتباط*	رقم المفردة	معامل الارتباط*
1	0.714**	4	0.449**	7	0.335**	10	0.564**
2	0.763**	5	0.433**	8	0.698**	11	0.661**
3	0.428**	6	0.311**	9	0.641**	12	0.633**
تحويل المسؤولية		تحريف العواقب		نزع الصفة الإنسانية		إلقاء اللوم على الآخرين	
رقم المفردة	معامل الارتباط*	رقم المفردة	معامل الارتباط*	رقم المفردة	معامل الارتباط*	رقم المفردة	معامل الارتباط*
13	0.434**	16	0.726**	19	0.560**	22	0.299**
14	0.603**	17	0.730**	20	0.589**	23	0.342**
15	0.497**	18	0.743**	21	0.634**	24	0.462**

*معامل الارتباط بين درجات المفردة و الدرجة الكلية للبعد محذوفاً منها درجة المفردة
** دال عند مستوى دلالة (0.01)

و يتضح من الجدول السابق رقم (7) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على صدق جميع مفردات المقياس.

كما تم حساب صدق مقياس الانفصل الأخلاقي عن طريق إجراء التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام برنامج (LISREL 8.8) لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس وعن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة الثمانية لمقياس **الانفصل الأخلاقي** تنتظم حول عامل كامن واحد وأسفرت النتائج على الآتي كما هو موضح بالشكل رقم (3) التالى:



شكل (3) المسار التخطيطى لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات المشاهدة الثمانية لمقياس الانفصال الأخلاقي التي تشبعت بعامل كامن واحد

يتضح من الشكل السابق رقم (3) أن قيمة كا^2 تساوى (24.14) بمستوى دلالة (0.150) وهى غير دالة إحصائيًا، ودرجات حرية تساوى (18)، وجذر متوسط مربعات خطأ

الاقتراب (RMSEA) (0.052)، وكذلك أشارت باقى المؤشرات إلى صدق هذا النموذج حيث حقق مؤشرات حسن مطابقة جيدة هى: جذر متوسط مربعات البواقي (RMSR) (0.051)، ومؤشر حسن المطابقة GFI (0.954)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI (0.908)، ومؤشر المطابقة المعياري NFI (0.949)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI (0.987)، ومؤشر المطابقة النسبي RFI (0.921) وجميعها تقع فى المدى المثالي للمؤشر. ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI (0.481) أقل من قيمة الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع (0.576)، وهذا يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار. والجدول التالى رقم (8) يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد الانفصل الأخلاقي وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام:

جدول (8) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس لمقياس **الانفصل الأخلاقي** وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة "ت" والخطأ المعياري (ن= 126)

المتغير المشاهد	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات (R^2)
التبرير الأخلاقي X1	0.689	0.0862	7.988**	0.474
التعبيرات الملطّفة X2	0.690	0.0859	8.132**	0.488
المقارنة المتفوقة X3	0.648	0.0884	7.333**	0.423
تعميم المسؤولية X4	0.358	0.0954	3.751**	0.128
تحويل المسؤولية X5	0.636	0.0880	7.233**	0.405
تحريف العواقب X6	0.535	0.0925	5.785**	0.286
نزع الصفة الإنسانية X7	0.629	0.0882	7.131**	0.396
إلقاء اللوم على X8	0.442	0.0949	4.654**	0.195

** دال عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق رقم (8) أن معاملات الصدق الثمانية (التشبعات) دالة إحصائياً عند مستوى (0.01). ويلاحظ أن المتغير المشاهد الثاني (التعبيرات الملطفة) هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن **الانفصل الأخلاقي** حيث معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوى (0.689) يليه المتغير المشاهد الأول (التبرير الأخلاقي). ويمكن القول أن نتائج التحليل العاملى التوكيدى قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء التحتى أو الكامن لمقياس

الانفصل الأخلاقي وهو عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حوله العوامل الفرعية الثمانية المشاهدة: (التبرير الأخلاقي، التعبيرات الملطّفة، المقارنة المتفوقة، تعميم المسؤولية، تحويل المسؤولية، تحريف العواقب، نزع الصفة الإنسانية، إلقاء اللوم على الآخرين) (حسن، 2008، ص 122).

ثانيًا: حسب ثبات مقياس الانفصل الأخلاقي: وتم حسب الثبات بعدة طرق وهى:-

ثبات مقياس الانفصل الأخلاقي عن طريق معامل الثبات ألفا لـــــــــكرونباخ: تم حسب ثبات كل بعد من أبعاد المقياس فى حالة حذف المفردة (If–item deleted) وكانت النتائج موضحة في الجدول التالي رقم (9):

جدول (9): معاملات ألفا كرونباخ لثبات أبعاد مقياس الانفصل الأخلاقي عند حذف المفردة

التبرير الأخلاقي		التعبيرات الملطّفة		المقارنة المتفوقة		تعميم المسؤولية	
رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
1	0.564	4	0.386	7	0.711	10	0.764
2	0.504	5	0.415	8	0.423	11	0.657
3	0.770	6	0.624	9	0.524	12	0.689
معامل ثبات للبعد (0.771)		معامل ثبات للبعد (0.699)		معامل ثبات للبعد (0.718)		معامل ثبات للبعد (0.781)	
تحويل المسؤولية		تحريف العواقب		نزع الصفة الإنسانية		إلقاء اللوم على الآخرين	
رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
13	0.689	16	0.812	19	0.717	22	0.560
14	0.475	17	0.785	20	0.688	23	0.472
15	0.617	18	0.774	21	0.635	24	0.269
معامل ثبات للبعد (0.693)		معامل ثبات للبعد (0.848)		معامل ثبات للبعد (0.762)		معامل ثبات للبعد (0.698)	
معامل ثبات المقياس ككل				0.879			

يتضح من الجدول السابق رقم (9) أن معامل ألفا للبعد في حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، وبذلك يتضح ثبات الأبعاد في وجود جميع المفردات، وبلغت قيمة معامل ألفا لمقياس **لانفصال الأخلاقي** ككل هو (0.879).

كما تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس لانفصل الأخلاقي بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان/ براون" و"جتمان" فكانت النتائج كما بالجدول التالي رقم (10):

جدول (10): معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس لانفصل الأخلاقي بطريقة التجزئة النصفية

أبعاد مقياس الانفصال الأخلاقي	التجزئة النصفية*		أبعاد مقياس الانفصال الأخلاقي	التجزئة النصفية*	
	سبيرمان/ براون	جتمان		سبيرمان/ براون	جتمان
التبرير الأخلاقي	0.877	0.856	تحويل المسؤولية	0.769	0.704
التعبيرات الملطّفة	0.711	0.703	تحريف العواقب	0.855	0.851
المقارنة المتفوقة	0.837	0.767	نزع الصفة الإنسانية	0.777	0.774
تعميم المسؤولية	0.812	0.796	إلقاء اللوم على الآخرين		
المقياس ككل	0.922	0.922			

* التجزئة النصفية بعد التصحيح لنصفي الاختبار

ويتضح من الجدول السابق رقم (10) ثبات أبعاد مقياس **لانفصل الأخلاقي**. وعموماً فإن جميع أبعاد المقياس على درجة عالية من الثبات.

ومن الإجراءات السابقة وفي ضوء ما تم حسابه من الصدق والثبات أصبح مقياس **الانفصل الأخلاقي** يتكون في صورته النهائية من (24) مفردة، وهو يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق مما يسمح بتطبيقة على العينة النهائية للتحقق من فروض البحث الحالي.

(3) مقياس تقدير الذات (إعداد الباحثتين)

لإعداد هذا المقياس قامت الباحثتان بإجراء مسح لعدد من الأطر النظرية والأدبيات المرتبطة بمفهوم تقدير الذات والمقاييس المنشورة وعدد من المفردات التي تخص قياسه؛ منها بحوث ومقاييس كل من Tafarodi, & Swann Jr (2001)، والفضالي وأحمد (2012). وتكون المقياس في صورته الأولية من (23) مفردة؛ موزعة على ثلاثة أبعاد هي: تقدير الذات الأكاديمي (9) مفردات، وتقدير الذات الشخصي (8) مفردات، وتقدير الذات الاجتماعي (6)

مفردات. وهي من نوع التقرير الذاتي، وجميعها في الاتجاه الإيجابي. وبجانب كل مفردة خمس استجابات (موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة). وأعطيت لهذه الاستجابات الدرجات (5 – 4 – 3 – 2 – 1).

وقد تم تطبيق المقياس في صورته الأولية على عينة الخصائص السيكومترية المكونة من (126) طالباً وطالبة بالفرق الأولى والثانية والثالثة والرابعة بكلية التربية بجامعة الزقازيق، وقد تم استخدام بيانات هذه العينة في حساب مؤشرات الثبات وأدلة الصدق لمقياس تقدير الذات، **وتم اتباع الخطوات التالية:**

أولًا: صدق مقياس تقدير الذات:

صدق المحكمين: تم عرض الصورة الأولية على (5) أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس التربوي بالكلية من أجل معرفة أرائهم في مدى انتماء مفردات المقياس لمفهوم **تقدير الذات** بأبعاده الثلاثة (تقدير الذات الأكاديمي، وتقدير الذات الشخصي، وتقدير الذات الاجتماعي)، وكانت نسبة اتفاق المحكمين (100٪) حول مدى مناسبة المفردات لقياس المفهوم، ولذا أصبح المقياس مكون من (23) مفردة ويتميز بصدق المحكمين.

صدق المفردات: تم حساب صدق مفردات مقياس **تقدير الذات** عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، والجدول التالي رقم (11) يوضح ذلك:

جدول (11) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لأبعاد مقياس تقدير درجة هذه المفردة من الدرجة الكلية للبعد

تقدير الذات الأكاديمي		تقدير الذات الشخصي		تقدير الذات الاجتماعي	
رقم المفردة	معامل الارتباط*	رقم المفردة	معامل الارتباط*	رقم المفردة	معامل الارتباط*
1	0.555**	10	0.798**	18	0.655**
2	0.666**	11	0.802**	19	0.693**
3	0.670**	12	0.765**	20	0.377**
4	0.673**	13	0.751**	21	0.645**
5	0.711**	14	0.812**	22	0.570**
6	0.738**	15	0.868**	23	0.695**
7	0.479**	16	0.742**		

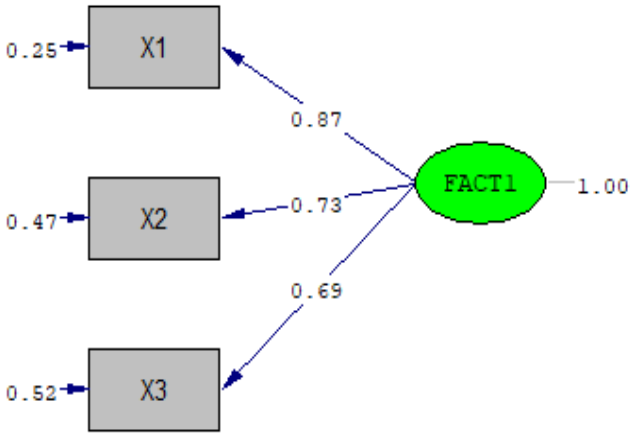
تقدير الذات الأكاديمي		تقدير الذات الشخصي		تقدير الذات الاجتماعي	
رقم المفردة	معامل الارتباط*	رقم المفردة	معامل الارتباط*	رقم المفردة	معامل الارتباط*
8	0.690**	17	0.683**		
9	0.770**				

*معامل الارتباط بين درجات المفردة و الدرجة الكلية للبعد محذوفاً منها درجة المفردة

** دال عند مستوى دلالة (0.01)

و يتضح من الجدول السابق رقم (11) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على صدق جميع مفردات المقياس.

كما تم حساب صدق مقياس تقدير الذات عن طريق إجراء التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام برنامج (LISREL 8.8) لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس وعن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة الثلاثة لمقياس **تقدير الذات** تنتظم حول عامل كامن واحد و أسفرت النتائج على الآتي كما هو موضح بالشكل رقم (4) التالى:



Chi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

شكل (4) المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات المشاهدة الثلاثة لمقياس تقدير الذات التي تشبعت بعامل كامن واحد

يتضح من الشكل السابق رقم (4) أن قيمة كا^2 تساوى (صفر) وهى غير دالة إحصائياً، ودرجات حرية تساوى (صفر)، وجذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) (0.000) مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار. والجدول التالى رقم (12) يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد تقدير الذات وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام:

جدول (12) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس تقدير الذات وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة "ت" والخطأ المعياري

المتغير المشاهد	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات (R^2)
تقدير الذات الأكاديمي	0.867	0.086	10.072**	0.753
تقدير الذات الشخصي	0.726	0.087	8.335**	0.527
تقدير الذات الاجتماعي	0.694	0.087	7.946**	0.482

** دال عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق رقم (12) أن معاملات الصدق الثلاثة (التشبعات) دالة إحصائياً عند مستوى (0.01). ويلاحظ أن المتغير المشاهد الأول (تقدير الذات الأكاديمي) هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن **تقدير الذات** حيث معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوى (0.867) يليه المتغير المشاهد الثاني (تقدير الذات الشخصي). ويمكن القول أن نتائج التحليل العاملى التوكيدى قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء التحتى أو الكامن لمقياس **تقدير الذات** وهو عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حوله العوامل الفرعية الثلاثة المشاهدة: (تقدير الذات الأكاديمي، وتقدير الذات الشخصي، وتقدير الذات الاجتماعي) (حسن، 2008، ص 122).

ثانيًا: حسب ثبات مقياس تقدير الذات: وتم حسب الثبات بعدة طرق وهى:-

ثبات مقياس تقدير الذات عن طريق معامل الثبات ألفا لكرونباخ: تم حسب ثبات كل بعد من أبعاد المقياس فى حالة حذف المفردة (If–item deleted) وكانت النتائج موضحة في الجدول التالي رقم (13):

جدول (13): معاملات ألفا كرونباخ لثبات أبعاد مقياس تقدير الذات عند حذف المفردة

تقدير الذات الأكاديمي		تقدير الذات الشخصي		تقدير الذات الاجتماعي	
رقم المفردة	معامل الارتباط*	رقم المفردة	معامل الارتباط*	رقم المفردة	معامل الارتباط*
1	0.891	10	0.925	18	0.791
2	0.882	11	0.924	19	0.783
3	0.882	12	0.927	20	0.828
4	0.881	13	0.928	21	0.796
5	0.879	14	0.924	22	0.809
6	0.876	15	0.920	23	0.782
7	0.890	16	0.929		
8	0.880	17	0.930		
9	0.874				
معامل ثبات للبعد (0.894)		معامل ثبات للبعد (0.935)		معامل ثبات للبعد (0.920)	
معامل ثبات المقياس ككل				0.939	

يتضح من الجدول السابق رقم (13) أن معامل ألفا للبعد في حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوى معامل ألفا للبعد الذى تنتمى إليه المفردة، وبذلك يتضح ثبات الأبعاد في وجود جميع المفردات، وبلغت قيمة معامل ألفا لمقياس **تقدير الذات** ككل هو (0.939).

كما تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس تقدير الذات بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان/ براون" و"جتمان" فكانت النتائج كما بالجدول التالي رقم (14):

جدول (14): معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس تقدير الذات بطريقة التجزئة النصفية

التجزئة النصفية*	أبعاد مقياس تقدير الذات			المقياس ككل
	تقدير الذات الأكاديمي	تقدير الذات الشخصي	تقدير الذات الاجتماعي	
سبيرمن/براون	0.909	0.958	0.844	0.955
جتمان	0.902	0.957	0.844	0.951

* التجزئة النصفية بعد التصحيح لنصفى الاختبار

ويتضح من الجدول السابق رقم (14) ثبات أبعاد مقياس **تقدير الذات**. وعموماً فإن جميع أبعاد المقياس على درجة عالية من الثبات.

ومن الإجراءات السابقة وفي ضوء ما تم حسابه من الصدق والثبات أصبح مقياس **تقدير الذات** يتكون في صورته النهائية من (23) مفردة، وهو يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق مما يسمح بتطبيقة على العينة النهائية للتحقق من فروض البحث الحالي.

التحقق من اعتدالية توزيع البيانات:

قبل التحقق من الفروض ومناقشتها قامت الباحثتان باختبار اعتدالية توزيع البيانات لجميع متغيرات البحث باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS، وأظهرت النتائج اعتدالية توزيع البيانات مما دفع الباحثتان إلى استخدام الإحصاء البارامتري في التحقق من فروض البحث.

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على أنه: "**توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الاستحقاق الأكاديمي والانفصال الأخلاقي لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق**". وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط التتابعي لـ "بيرسون" بين أبعاد الاستحقاق الأكاديمي والدرجة الكلية له وأبعاد الانفصال الأخلاقي والدرجة الكلية له. والنتائج موضحه بالجدول رقم (15) التالي:

جدول (15) نتائج معامل الارتباط بين درجات الاستحقاق الأكاديمي والانفصال الأخلاقي

درجات الاستحقاق الأكاديمي	درجات الاستحقاق الأكاديمي					
	استحقاق الخدمة	الاستحقاق السلوكي	التفاوض على الدرجة	استحقاق الدرجة	المسؤولية الخارجية	الدرجة الكلية
التبرير الأخلاقي	0.173**	0.200**	0.125**	0.069*	0.262**	0.230**
التعبيرات الملطّفة	0.221**	0.283**	0.182**	0.208**	0.360**	0.348**
المقارنة المتفوقة	0.218**	0.260**	0.113**	0.098**	0.302**	0.276**
تعميم المسؤولية	0.062*	0.088**	0.074*	0.009	0.125**	0.099**
تحويل المسؤولية	0.136**	0.228**	0.172**	0.123**	0.246**	0.251**
تحريف العواقب	0.187**	0.243**	0.083*	0.075*	0.242**	0.231**
نزع الصفة الإنسانية	0.171**	0.199**	0.078*	0.116**	0314**	0.243**
إلقاء اللوم على الآخرين	0.146**	0.112**	0.163**	0.130**	0.265**	0.226**
الدرجة الكلية	0.256**	0.315**	0.192**	0.160**	0.415**	0.371**

** دال عند مستوى دلالة (0.01) * دال عند مستوى دلالة (0.05)

ويتضح من الجدول السابق رقم (15) ما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين بعد الاستحقاق الأكاديمي (استحقاق الخدمة) وبين أبعاد الانفصال الأخلاقي (التبرير الأخلاقي، والتعبيرات الملطفة، والمقارنة المتفوقة، وتحويل المسؤولية، وتحريف العواقب ونزع الصفة الإنسانية، وإلقاء اللوم على الآخرين، والدرجة الكلية). كما يوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين بعد الاستحقاق الأكاديمي (استحقاق الخدمة) وبين بعد الانفصال الأخلاقي (تعميم المسؤولية).
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين بعد الاستحقاق الأكاديمي (الاستحقاق السلوكي) وبين أبعاد الانفصل الأخلاقي (التبرير الأخلاقي، والتعبيرات الملطفة، والمقارنة المتفوقة، وتعميم المسؤولية، وتحويل المسؤولية، وتحريف العواقب، ونزع الصفة الإنسانية، وإلقاء اللوم على الآخرين، والدرجة الكلية).
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين بعد الاستحقاق الأكاديمي (التفاوض على الدرجة) وبين أبعاد الانفصل الأخلاقي (التبرير الأخلاقي، والتعبيرات الملطفة، والمقارنة المتفوقة، وتحويل المسؤولية، وإلقاء اللوم على الآخرين، والدرجة الكلية). كما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين بعد الاستحقاق الأكاديمي (التفاوض على الدرجة) وبين أبعاد الانفصل الأخلاقي (تعميم المسؤولية، وتحريف العواقب، ونزع الصفة الإنسانية).
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين بعد لاستحقاق الأكاديمي (استحقاق الدرجة) وبين أبعاد الانفصل الأخلاقي (التعبيرات الملطفة، والمقارنة المتفوقة، وتحويل المسؤولية، ونزع الصفة الإنسانية، وإلقاء اللوم على الآخرين، والدرجة الكلية). كما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين بعد الاستحقاق الأكاديمي (التفاوض على الدرجة) وبين أبعاد الانفصل الأخلاقي (التبرير الأخلاقي، وتحريف العواقب). بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين بعد الاستحقاق الأكاديمي (التفاوض على الدرجة) وبين بعد الانفصال الأخلاقي (تعميم المسؤولية).

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين بعد الاستحقاق الأكاديمي (المسؤولية الخارجية) وبين أبعاد الانفصال الأخلاقي (التبرير الأخلاقي، والتعبيرات الملطفة، والمقارنة المتفوقة، وتعميم المسؤولية، وتحويل المسؤولية، وتحريف العواقب، ونزع الصفة الإنسانية، وإلقاء اللوم على الآخرين، والدرجة الكلية).
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين بعد الدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي وبين أبعاد الانفصل الأخلاقي (التبرير الأخلاقي، والتعبيرات الملطفة، والمقارنة المتفوقة، وتعميم المسؤولية، وتحويل المسؤولية، وتحريف العواقب، ونزع الصفة الإنسانية، وإلقاء اللوم على الآخرين، والدرجة الكلية).

ويتضح من نتيجة الفرض الأول تحقق صحة هذا الفرض. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث Aqeel, & Siddiqui (2020) وبحث Hrcek (2020) والذي توصلا إلى أن الاستحقاق النفسي له تأثير إيجابي على الانفصال الأخلاقي. كما اتفقت مع نتائج Lester (2022) & والذي أظهرت نتائج البحث إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الاستحقاق النفسي والانفصال الأخلاقي. واتفت أيضًا مع تائج بحث Sharma, et al., (2024) والذي أشار إلى أن الاستحقاق النفسي يزيد من ميل الفرد إلى الانفصل الأخلاقي.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض بوجود علاقة موجبة بين أبعاد الاستحقاق الأكاديمي وأبعاد الانفصال الأخلاقي في ضوء أبعاد الاستحقاق الأكاديمي كالتالي:

أولًا استحقاق الخدمة: ويتمثل في توقع الطالب أن يحصل على مجموعة من الخدمات والتسهيلات مثل استجابة أساتذة المقررات لمطالبهم، كالرد على المكالمات الهاتفية، والإجابة على رسائل البريد الإلكتروني، وتحديد مواعيد للاجتماعات والاختبارات تتناسب مع ظروفه، وعندما لا يحصل الطالب على هذه الخدمات قد يلجأ للقيام بمجموعة من السلوكيات غير الأخلاقية مثل الاتصل في أوقات متأخرة على أستاذ المقرر وتكرار الاتصل لإزعاجه حتي يتم الرد وتبريره بأنه استحقاق طبيعي (التبرير الأخلاقي) أو تبريره بأن جميع الطلبة تقوم بذلك (تعميم المسؤولية).

ثانيًا: الاستحقاق السلوكي: يتمثل في شعور الطالب بأنه من حقه التصرف بحرية في البيئة الأكاديمية دون قيود أو مساءلة، مثل الوصول متأخرًا والسماح له بالدخول أو المغادرة مبكرًا في أي وقت يناسبه وتصفح الإنترنت والرد على المكالمات وإرسل الرسائل النصية أثناء المحضرات، وعندما لا يحصل الطالب على هذه الخدمات قد يلجأ للقيام بمجموعة من السلوكيات

غير الأخلاقية مثل عدم احترام اللوائح والقوانين وعدم المشاركة في الأنشطة الصفية والتبجح على أساتذته وتبريره من خلال القاء اللوم على أستاذ المقرر بأنه المقصر في الشرح ولم يستخدم أساليب تشويقية أثناء الشرح ما يجعل الطالب يشعر بالملل ويريد ترك المحضرة كما إنه ليس له سيطرة على الطلبة (إلقاء اللوم على الآخرين). كما يري الطالب هذه السلوكيات مبررة لانها وسيلة لتصحيح ما يعتبره تقصيراً من جهة أستاذ المقرر.

ثالثًا التفاوض على الدرجة: ويشير إلى تفاوض الطالب مع أستاذ المقرر للحصول على درجة أعلى من الدرجة الحاصل عليها، المجادلة للحصول على درجات أفضل، بغض النظر عن الأداء الفعلي. ويبرر ذلك السلوك وحصوله على درجة منخفضة بسبب عدم شرح أستاذ المقرر للمادة العلمية، أو شرحها بأسلوب لايتناسب مع قدراتهم العقلية، أو أسئلة الامتحان صعب ولاتناسب مع قدراتهم أو أن الامتحان يحتوى على أسئلة من خارج المقرر ولم يتم شرحها في المحاضرة (إلقاء اللوم على الآخرين). ويرى الطالب أن تفاوضه لحصوله ع درجة أعلى مبرر لأنها وسيلة لاستعادة الحق، أو لتصحيح ما يعتبره ظلماً أو تقصيراً من جهة أستاذ المقرر.

رابعًا استحقاق الدرجة: ويشير إلى اعتقاد الطالب بأنه يستحق درجات مرتفعة لمجرد حضوره أو بذله جهداً ذاتيًا، بغض النظر عن جودة أدائه. والعلاقة الموجبة مع الانفصال الأخلاقي تعني أن هذا الطالب قد يلجأ لتبرير الغش أو الاعتراض غير المبرر على الدرجات من خلال آليات مثل التبرير الأخلاقي أو إلقاء اللوم على الآخرين كتحميل اللوم لأستاذ المقرر بأنه لم يشرح جيداً.

خلسًا المسؤولية الخارجية: وهي ميل الطالب لتحميل الآخرين (أستاذ المقرر، أو الكلية، أو الزملاء، أو الظروف) مسؤولية إخفاقاته وفشله. وهذا البعد يرتبط بقوة مع آليات الانفصل الأخلاقي مثل (إلقاء اللوم على الآخرين)، والتقليل من دور الفرد في أفعاله غير الأخلاقية (تعيم المسؤولية، وتحويل المسؤولية).

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على أنه: "**توجد علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين تقدير الذات و الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق**". وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط التتابعي لـــ "بيرسون" بين أبعاد تقدير الذات و الدرجة الكلية له و أبعاد الاستحقاق الأكاديمي و الدرجة الكلية له. و النتائج موضحه بالجدول رقم (16) التالى:

جدول (16) نتائج معامل الارتباط بين درجات تقدير الذات و الاستحقاق الأكاديمي (ن= 1225)

درجات الاستحقاق الأكاديمي	درجات تقدير الذات			
	تقدير الذات الأكاديمي	تقدير الذات الشخصي	تقدير الذات الاجتماعي	الدرجة الكلية لتقدير الذات
استحقاق الخدمة	0.008	0.080-**	0.031-	0.038-
الاستحقاق السلوكي	0.058-*	0.113-**	0.063-*	0.091-**
التفاوض على الدرجة	0.199**	0.192**	0.168**	0.219**
استحقاق الدرجة	0.175**	0.126**	0.172**	0.183**
المسؤولية الخارجية	0.087-**	0.120-**	0.111-**	0.121-**
الدرجة الكلية	0.069*	0.002	0.039	0.044

** دال عند مستوى دلالة (0.01) * دال عند مستوى دلالة (0.05)

ويتضح من الجدول السابق رقم (16) ما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين بعد الاستحقاق الأكاديمي (استحقاق الخدمة) وبين تقدير الذات الشخصي، بينما لا يوجد علاقة ارتباطية بين بعد الاستحقاق الأكاديمي (استحقاق الخدمة) وبين تقدير الذات الأكاديمي، وتقدير الذات الاجتماعي، و الدرجة الكلية لتقدير الذات.
- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين بعد الاستحقاق الأكاديمي (الاستحقاق السلوكي) وبين تقدير الذات الأكاديمي وتقدير الذات الاجتماعي، كما يوجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين بعد الاستحقاق الأكاديمي (الاستحقاق السلوكي) وبين تقدير الذات الشخصي و الدرجة الكلية لتقدير الذات.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين بعد الاستحقاق الأكاديمي (التفاوض على الدرجة) وبين تقدير الذات الأكاديمي وتقدير الذات الشخصي وتقدير الذات الاجتماعي و الدرجة الكلية لتقدير الذات.

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين بعد الاستحقاق الأكاديمي (استحقاق الدرجة) وبين تقدير الذات الأكاديمي وتقدير الذات الشخصي وتقدير الذات الاجتماعي والدرجة الكلية لتقدير الذات.
- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين بعد الاستحقاق الأكاديمي (المسؤولية الخارجية) وبين تقدير الذات الأكاديمي وتقدير الذات الشخصي وتقدير الذات الاجتماعي والدرجة الكلية لتقدير الذات.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين بعد الدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي وبين تقدير الذات الأكاديمي، بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين بعد الدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي وبين وتقدير الذات الشخصي وتقدير الذات الاجتماعي والدرجة الكلية لتقدير الذات.

ويتضح من نتيجة الفرض الثاني تحقق صحة هذا الفرض جزئيًا. حيث توجد علاقة موجبة مع بعض الأبعاد وعلاقة سالبة مع أبعاد أخري ولا توجد علاقة مع أبعاد أخرى. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث Keener (2020) حيث أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين تقدير الذات والاستحقاق الأكاديمي، ونتائج بحث Kopp, et al., (2011) الذي توصل إلى وجود علاقة ضعيفة بين الاستحقاق الأكاديمي وتقدير الذات. أما بحث et al., (2016) فتوصل إلى وجود بروفيلات مختلفة لتقدير الذات وكان البروفيل ذو النسبة الأكبر يتميز بتقدير ذات مرتفع واستحقاق منخفض.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض أيضًا في ضوء أبعاد الاستحقاق الأكاديمي:

<u>أولًا استحقاق الخدمة:</u> وتشير النتيجة إلى وجود علاقة سالبة بين بعد استحقاق الخدمة وبين تقدير الذات الشخصي فقط، فالطالب الذي يتوقع أن يحصل على مجموعة من الخدمات والتسهيلات الخاصة من قبل أستاذ المقرر دون أساس موضوعي يميل إلى امتلاك تقدير ذات شخصي منخفض. وقد يعكس هذا نوعًا من الشعور بالنقص أو عدم الكفاءة الذاتية، مما يدفعه لتعويضه بتوقعات مفرطة تجاه الدعم الخارجي (الرد على المكالمات والاستفسارات لمساعدته لانجاز بعض المهام وتوجيهه وارشاده أثناء عمل تلك المهام). وعدم وجود علاقة مع تقدير الذات الأكاديمي أو الاجتماعي يعني أن هذا النوع من الاستحقاق مرتبط بتقدير الذات الشخصي فقط، وليس بالتقدير الأكاديمي أو التقدير الاجتماعي.

ثانيًا: الاستحقاق السلوكي: وتشير النتيجة إلى وجود علاقة سالبة بين بعد الاستحقاق السلوكي وبين تقدير الذات الأكاديمي والشخصي والاجتماعي، فالطالب الذي لديه شعور بأنه من حقه التصرف بحرية في البيئة الأكاديمية دون قيود أو مساءلة، يميل إلى امتلاك تقدير ذات منخفض في جوانبه المختلفة الأكاديمي والشخصي والاجتماعي. أو أن الطالب يغطي على امتلاكه لتقدير ذات منخفض وشعوره الداخلي بعدم الكفاءة بتصرفه بحرية عدم مسؤولية أثناء المحاضرات.

ثالثًا التفاوض على الدرجة: وتشير النتيجة إلى وجود علاقة موجبة بين بعد التفاوض على الدرجة وبين تقدير الذات الأكاديمي والشخصي والاجتماعي وتفسر بأن الطلبة الذين يمتلكون ثقة في أنفسهم ومستوى مرتفعًا من تقدير الذات في جميع جوانبه المختلفة الأكاديمية والشخصية والاجتماعية، يكونون أكثر ميلًا للتفاوض على درجاتهم. وفي هذا السياق، ترى الباحثتان أن التفاوض لا يُعد سلوكًا سلبيًا، بل يعكس الثقة والكفاءة الذاتية والقدرة على التعبير عن حقوق الفرد، مما يجعله مرتبطًا إيجابيًا بتقدير الذات. وهذا يميز بعد التفاوض على الدرجة عن بقية أبعاد الاستحقاق الأكاديمي التي قد تكون مدفوعة بالأنانية أو التبرير.

رابعًا استحقاق الدرجة: وتشير النتيجة إلى وجود علاقة موجبة بين بعد استحقاق الدرجة وبين تقدير الذات الأكاديمي والشخصي والاجتماعي، وتعكس هذه النتيجة أن الطلبة الذين يشعرون بأنهم يستحقون درجات عالية يمتلكون أيضاً ثقة في قدراتهم وكفاءتهم الأكاديمية والشخصية والاجتماعية. وترى الباحثتان أن هذا النوع من الاستحقاق قد لا يكون سلبيًا إذا كان ناتجًا عن أداء فعلي وجهد حقيقي، وليس مجرد توقعات غير واقعية. وفي هذه الحالة، يمثل بعد استحقاق الدرجة امتدادًا لتقدير الذات المرتفع وليس تعبيرًا عن تضخم في الذات.

خلسًا المسؤولية الخارجية: وتشير النتيجة إلى وجود علاقة سالبة بين بعد المسؤولية الخارجية وبين تقدير الذات الأكاديمي والشخصي والاجتماعي، وتفسر بأن الطلبة الذين يميلون إلى إلقاء اللوم على الآخرين (أستاذ المقرر، أو الكلية، أو الزملاء، أو الظروف) عند الفشل يمتلكون مستوى منخفض من تقدير الذات. والنتيجة توضح أن تحميل الآخرين مسؤولية الإخفاق يعكس ضعفًا داخليًا في تقدير الكفاءة الذاتية والشعور بالمسؤولية.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على أنه: "**توجد علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين تقدير الذات و الانفصال الأخلاقي لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق**". وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط التتابعي لـــ "بيرسون" بين أبعاد تقدير الذات و الدرجة الكلية له و أبعاد الانفصال الأخلاقي و الدرجة الكلية له. و النتائج موضحه بالجدول رقم (17) التالى:

جدول (17) نتائج معامل الارتباط بين درجات تقدير الذات و الانفصال الأخلاقي

درجات الاستحقاق الأكاديمي	درجات تقدير الذات			
	تقدير الذات الأكاديمي	تقدير الذات الشخصي	تقدير الذات الاجتماعي	الدرجة الكلية لتقدير الذات
التبرير الأخلاقي	-0.111**	-0.184**	-0.150**	-0.170**
التعبيرات الملطّفة	-0.095**	-0.138**	-0.105**	-0.131**
المقارنة المتفوقة	-0.147**	-0.351**	-0.204**	-0.269**
تعميم المسؤولية	-0.041	-0.057*	-0.001	0.004
تحويل المسؤولية	-0.090**	-0.100**	-0.056	-0.098**
تحريف العواقب	-0.152**	-0.355**	-0.190**	-0.269**
نزع الصفة الإنسانية	-0.055	-0.118**	-0.085**	-0.098**
إلقاء اللوم على الآخرين	0.002	-0.018	0.002	-0.006
الدرجة الكلية	-0.134**	-0.228**	-0.152**	-0.199**

**** دال عند مستوى دلالة (0.01) * دال عند مستوى دلالة (0.05)**

ويتضح من الجدول السابق رقم (17) ما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين بعد الانفصال الأخلاقي (التبرير الأخلاقي) وبين تقدير الذات الأكاديمي وتقدير الذات الشخصي وتقدير الذات الاجتماعي والدرجة الكلية لتقدير الذات.
- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين بعد الانفصال الأخلاقي (التعبيرات الملطفة) وبين تقدير الذات الأكاديمي وتقدير الذات الشخصي وتقدير الذات الاجتماعي والدرجة الكلية لتقدير الذات.

- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين بعد الانفصال الأخلاقي (المقارنة المتفوقة) وبين تقدير الذات الأكاديمي وتقدير الذات الشخصي وتقدير الذات الاجتماعي والدرجة الكلية لتقدير الذات.
- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين بعد الانفصال الأخلاقي (تعميم المسؤولية) وبين تقدير الذات الشخصي، بينما لاتوجد علاقة بين بعد الانفصل الأخلاقي (تعميم المسؤولية) وبين تقدير الذات الأكاديمي وتقدير الذات الاجتماعي والدرجة الكلية لتقدير الذات.
- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين بعد الانفصال الأخلاقي (تحويل المسؤولية) وبين تقدير الذات الشخصي وتقدير الذات الأكاديمي والدرجة الكلية لتقدير الذات، بينما لاتوجد علاقة بين بعد لانفصل الأخلاقي (تحويل المسؤولية) وتقدير الذات الاجتماعي.
- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين بعد الانفصال الأخلاقي (تحريف العواقب) وبين تقدير الذات الأكاديمي وتقدير الذات الشخصي وتقدير الذات الاجتماعي والدرجة الكلية لتقدير الذات.
- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين بعد الانفصال الأخلاقي (نزع الصفة الإنسانية) وبين تقدير الذات الشخصي وتقدير الذات الاجتماعي والدرجة الكلية لتقدير الذات. بينما لاتوجد علاقة بين بعد لانفصل الأخلاقي (نزع الصفة الإنسانية) وتقدير الذات الأكاديمي.
- لتوجد علاقة ارتباطية بين بعد لانفصل الأخلاقي (إلقاء اللوم على الآخرين) وبين تقدير الذات الأكاديمي وتقدير الذات الشخصي وتقدير الذات لاجتماعي والدرجة الكلية لتقدير الذات.
- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين بعد الدرجة الكلية للانفصل الأخلاقي وبين تقدير الذات الأكاديمي وتقدير الذات الشخصي وتقدير الذات الاجتماعي والدرجة الكلية لتقدير الذات.

ويتضح من نتيجة الفرض الثالث تحقق صحة هذا الفرض. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث Tabares (2024) والتي أظهرت أن لانفصل الأخلاقي مرتبط عكسيا بتقدير

الذات، بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج بحث Matthew (2021) والذي توصل إلى وجود ارتباط إيجابي كبير بين الانفصال الأخلاقي وتقدير الذات.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض والذي يشير إلى وجود علاقة سالبة بين تقدير الذات والانفصال الأخلاقي تعني إن امتلاك الطلبة لتقدير ذات منخفض يجعلهم أكثر ميلًا لاستخدام آليات الانفصال الأخلاقي الثمانية، كما تعكس أن الطلبة الذي يميلون لاستخدام آليات الانفصال الأخلاقي الثمانية يؤدي ذلك إلى تدني في تقدير الذات لديهم واحترامهم لأنفسهم. فعلى سبيل المثال استخدام الطالب لآلية (التبرير الأخلاقي) وهي عبارة عن إعادة صياغة السلوك الخاطئ ليصبح سلوكًا مقبولًا أخلاقيًا وهذا يجعله يخالف معاييره الأخلاقية مما يؤثر سلبًا على تقديره لذاته، وبالمثل إن استخدام الطالب لعبارات مخففة لتقليل من حدة السلوك مثل قول نقلت من زميلي ولم يقل غشيت منه (التعبيرات الملطفة) وذلك للتقليل من الشعور بالذنب مما يؤدي إلى انخفاض في تقديره لذاته تدريجيا لأنه يعلم بأنه يخدع نفسه والأخرين. كما إن استخدام الطالب لآلية (المقارنة المتفوقة) كتبرير السلوك الخاطئ الصادر منه بسلوك أسوأ صادر من زميله مثل (على الأقل لم أعمل مثل فلان) وهذا يظهر عدم مواجهة حقيقية مع أخطاء الذات، كما يعكس تحقيره لأعمال الآخرين لرفع مكانته أو التقليل من خطأه وهذا بالضرورة يعكس ضعف في ثقة الطالب بنفسه وتقييمه لذاته وانخفاض في تقديره لذاته. أما بالنسبة لآلية تعميم المسؤولية وعلاقتها السالبة مع تقدير الذات الشخصي فقط؛ فالطلبة الذين يبررون أفعالهم الخاطئة من خلال إشراك جميع الزملاء "الجميع فعل ذلك"، يشعرون بالضرورة بانخفاض في تقدير الذات الشخصي، لكنهم لا يربطون هذا بتقديرهم لذاتهم الأكاديمي أو الاجتماعي. ذلك لأنهم يفصلون مسؤوليتهم عن سلوك الجماعة، ويقللون من فرديتهم، مما يُضعف الشعور بالاستقلال والمسؤولية الذاتية. بالنسبة لآلية تحويل المسؤولية حيث ترتبط سالبًا بجميع أبعاد تقدير الذات ماعدا تقدير الذات الاجتماعي؛ فتحويل المسؤولية على شخص آخر (أستاذ المقرر، أو الكلية، أو الزملاء، أو الظروف) يُضعف الإحساس بالكفاءة الذاتية، وهو ما ينعكس سلبًا على تقدير الذات. وغالبًا العلاقة مع تقدير الذات الاجتماعي قد يعود إلى أن هذا السلوك يُمارس في سياقات داخلية (لوم داخلي)، لا يؤثر بشكل مباشر على نظرة الآخرين للفرد. وبالنسبة لآلية نزع الصفة الإنسانية (مثل اعتبار الطرف الآخر أقل قيمة أو يستحق ما حدث له) وهذا يشير إلى خلل أخلاقي يؤثر في الجانب الشخصي والاجتماعي، لكنه لا يرتبط مباشرة

بالأداء الأكاديمي. وهذا يفسر غياب العلاقة مع تقدير الذات الأكاديمي، لأنه سلوك موجّه نحو الآخر وليس نحو الأداء الأكاديمي. وبالنسبة بأنه لاتوجد علاقة بين آلية إلقاء اللوم على الآخرين وتقدير الذات فيمكن تفسيرها بأنها آلية قد يستخدمها بعض الطلبة مؤقتاً لحماية أنفسهم دون أن يكون مؤشراً على انخفاض في تقدير الذات.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على أنه: **"لايسهم تقدير الذات في تعديل العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي و الانفصال الأخلاقي لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق"**. وتم التحقق من هذا الفرض **بطريقتين**:

الطريقة الأولى: تم استخدام ماكرو (Macro Process) والذي تم (Hayes, 2018) ليضاف لبرنامج SPSS بعد تحميل النسخة من الانترنت (Analyze Regression PROCESS v4.2 by Andew F. Hayes) وتم استخدام موديل رقم (1) (Model 1 Moderator) وذلك للتحقق من **الانحدار المتعدد للعلاقات المُعدلة**، وتأكدت الباحثتان قبل إجراء هذا التحليل من توافر كافة الافتراضات والشروط اللازمة لإجراء التحليل، ومن أهمها التحقق من: تجانس أو ثبات تباين البواقي، والتوزيع الاعتدالي لدرجات المتغير التابع عند كل مستوى من المستويات الممكنة للمتغيرات المستقلة مجتمعة، والعلاقة الخطية بين المتغير التابع وأي متغير مستقل عند تثبيت المتغيرات المستقة الأخرى، وأيضاً اختبار التوزيع الطبيعي للبواقي (حسن، 2011، ص ص 445- 446). وكانت نتائج تحليل الانحدار موضحة على النحو التالي في الجدولين رقمي (18، 19)، والشكل رقم (5):

جدول (18) نتائج تحليل انحدار الانفصال الأخلاقي على كل من تقدير الذات و الاستحقاق الأكاديمي و التفاعل بينهما

المتغير المنبئ به	المتغيرات المنبئة	معامل التحديد R^2	قيمة (ف) ودلالتها	الثابت	معاملات الانحدار B	الخطأ المعياري لمعاملات النموذج	قيمة (ت) ودلالتها
الانفصال الأخلاقي	تقدير الذات	0.187	93.439**	56.517	0.367	0.026	-8.441**
	الاستحقاق الأكاديمي				-0.216	0.026	13.977**
	التفاعل				0.004	0.002	2.057*

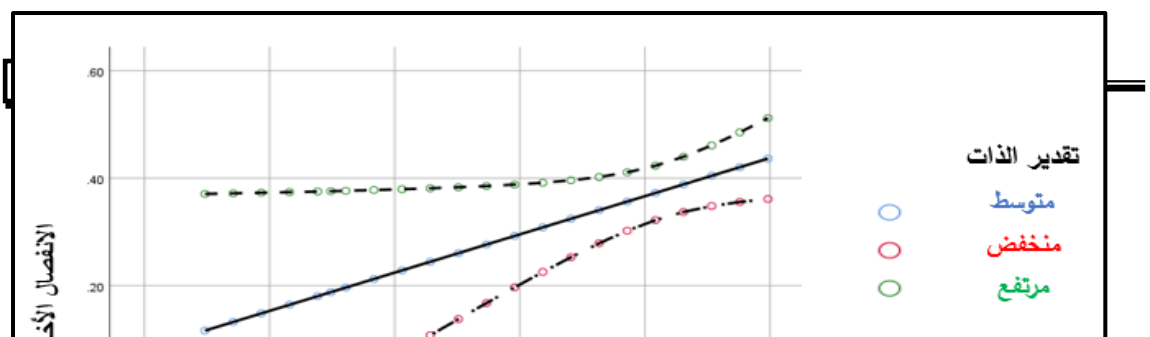
** دال عند مستوى دلالة (0.01) * دال عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من الجدول السابق رقم (18) أن النموذج دال بشكل عام حيث بلغت قيمة (ف) (93.439) هي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، كما أشارت النتائج إلى أن التفاعل بين تقدير الذات و الاستحقاق الأكاديمي دال إحصائيًا حيث بلغت قيمة (ت) (2.057) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) وتوضح هذه النتائج وجود أثر معدل لمتغير تقدير الذات في العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي و الانفصال الأخلاقي. و الجدول التالي رقم (19) يوضح قيم تأثير مستويات (مرتفع-متوسط-منخفض) للمتغير المُعدِّل (تقدير الذات):

جدول (19) قيم تأثير مستويات (مرتفع- متوسط- منخفض) للمتغير المُعدِّل تقدير الذات

العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي و الانفصال الأخلاقي في ظل المستويات المختلفة لتقدير الذات	مستوى المتغير المعدل (تقدير الذات)	معامل التأثير	الخطأ المعياري	قيمة (ت) ومستوى الدلالة
	منخفض (-13.614)	0.318	0.039	8.218**
	متوسط (0)	0.367	0.026	13.977**
	مرتفع (13.614)	0.415	0.031	13.218**

و يتضح من الجدول السابق رقم (19) أن جميع معاملات التأثير لمستويات المتغير المُعدِّل (تقدير الذات) تراوحت بين (0.318 إلى 0.415) وهي قيم دالة عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى تباين اتجاه العلاقة وشدتها بين الاستحقاق الأكاديمي و الانفصال الأخلاقي بتباين مستويات تقدير الذات (مرتفع-متوسط-منخفض) لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. و الشكل التالي رقم (5) يوضح العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي و الانفصال الأخلاقي من خلال المتغير المُعدِّل (تقدير الذات):



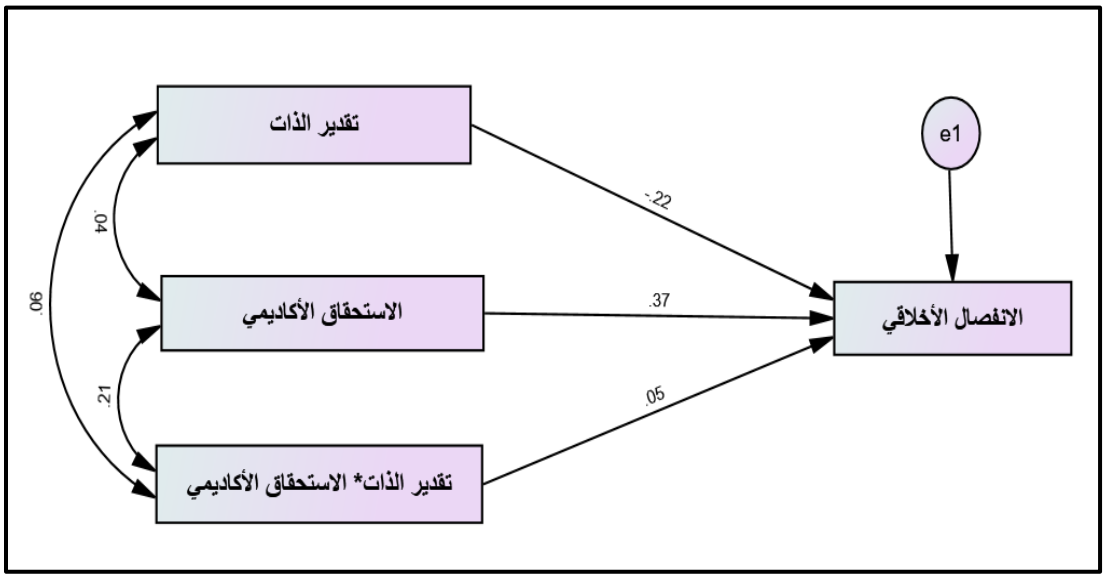
شكل (5) العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي و الانفصال الأخلاقي من خلال المتغير المعدل تقدير الذات

و يتضح من الشكل السابق رقم (5) أن لتقدير الذات دور مُعدِّل في العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي و الانفصال الأخلاقي حيث تختلف هذه العلاقة باختلاف مستويات المتغير المُعدِّل (تقدير الذات) (مرتفع- متوسط- منخفض) كما هو واضح بالشكل السابق في اختلاف شكل المنحنيات الثلاث، وتفسر كالتالي:

- فنجد في المستوى **المنخفض** لتقدير الذات كلما زاد الاستحقاق الأكاديمي زاد الانفصل الأخلاقي بصورة كبيرة وهذا يتضح من الشكل السابق حيث نجد أن المنحنى له أكبر ميل.
- كما نجد في المستوى **المتوسط** لتقدير الذات كلما زاد الاستحقاق الأكاديمي زاد الانفصل الأخلاقي بصورة كبيرة، ولكن ليس بنفس الدرجة بالنسبة للمستوى المتوسط.
- أما بالنسبة للمستوى **المرتفع** لتقدير الذات نجد أنه كلما زاد الاستحقاق الأكاديمي ظل الانفصال الأخلاقي كما هو، وهذا يتضح من الشكل السابق حيث المنحني يأخذ شكل خط مستقيم.
- نستنتج مما سبق وجود دور معدل لتقدير الذات على العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي و الانفصال الأخلاقي.

الطريقة الثانية: تم استخدام برنامج Amos للتأكد من الدور المُعدِّل لتقدير الذات في العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي و الانفصال الأخلاقي لدى عينة البحث. وقامت الباحثتان

بتكويد متغير جديد يمثل التفاعل (Interaction) بين المتغيرين تقدير الذات و الاستحقاق الأكاديمي وهو يمثل حاصل ضربهما (الدرجات المركزية وهي الدرجة مطروحاً منها المتوسط). وتبنت الباحثتان نموذج الأثر المُعدِّل (Moderation)، كما تأكدت الباحثتان قبل إجراء التحليل على توافر كافة الافتراضات و الشروط اللازمة لإجراء التحليل، ومن أهمها التحقق من وجود مصفوفة معاملات ارتباط بين متغيرات البحث، حيث تبين وجود علاقات قوية بين هذه المتغيرات وبعضها البعض. وتم حساب معاملات الانحدار المعيارية و اللامعيارية، و الخطأ المعياري، و القيمة الحرجة التي تعادل قيمة (ت). وكانت النتائج موضحة في الشكل رقم (6) التالي:



شكل (6) نموذج اختبار الدور المُعدِّل لتقدير الذات في العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي و الانفصال الأخلاقي

وقد حظي النموذج السابق على مؤشرات حسن مطابقة تلمة. و الجدول رقم (20) التالي يوضح معاملات الانحدار المعيارية و اللامعيارية و القيمة الحرجة ودلالتها:

جدول (20) معاملات الانحدار المعيارية و اللامعيارية لنموذج اختبار الدور المُعدِّل لتقدير الذات في العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي و الانفصال الأخلاقي

المتغيرات و اتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعيارية	القيمة الحرجة ودلالتها
من	إلى				
تقدير الذات	الانفصال الأخلاقي	0.216-	0.026	0.218-	8.451-**

الاستحقاق الأكاديمي	الانفصال الأخلاقي	0.367	0.026	0.369	13.994**
التفاعل	الانفصال الأخلاقي	0.004	0.002	0.054	2.060*

** دال عند مستوى دلالة (0.01) * دال عند مستوى دلالة (0.05)

ويتضح من الجدول السابق رقم (20) اتفق نتائجه مع نتائج الجدول رقم (18) حيث القيمة الحرجة لمعامل الانحدار اللامعيارية للتفاعل بين تقدير الذات والاستحقاق الأكاديمي بلغت (2.060) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) وتوضح هذه النتائج وجود أثر معدل لمتغير تقدير الذات في العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والانفصال الأخلاقي.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض والذي يشير إلى أن لتقدير الذات دور مُعدِّل في العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والانفصال الأخلاقي حيث تختلف هذه العلاقة باختلاف مستويات المتغير المُعدِّل تقدير الذات، فعند تقدير الذات المنخفض نجد أنه كلما زاد الاستحقاق الأكاديمي زاد الانفصال الأخلاقي، أما بالنسبة لتقدير الذات المرتفع نجد أنه كلما زاد الاستحقاق الأكاديمي يظل الانفصال الأخلاقي كما هو؛ كما يتضح من الشكل السابق رقم (5)، وتفسر الباحثتان ذلك بأن الطلبة ذوو تقدير الذات المنخفض غالبًا ما يسعون إلى تعويض شعورهم بالنقص الداخلي عبر سلوكيات دفاعية، فقد يعتقد الطالب أنه غير كفؤ بما فيه الكفاية لتحقيق النجاح بالطرق المشروعة، فيلجأ إلى تبرير حصوله على امتيازات أو درجات غير مستحقة كوسيلة لتعزيز شعوره بالقيمة أو تجنب الفشل الذي قد يؤكد تقدير ذاته المنخفض، كما إن تقدير الذات المنخفض قد يدفع الطالب إلى البحث عن طرق لحماية صورته الذاتية الهشة. فعندما يواجه تحديات أكاديمية أو فشلًا محتملًا، فإن شعور الطالب بالاستحقاق الأكاديمي قد يوفر له مبررًا للانخراط في سلوكيات غير أخلاقية (مثل الغش، أو الانتحال، أو تبرير عدم بذل الجهد) وذلك لتجنب نتائج سلبية قد تؤثر أكثر على تقديره لذاته. كما إن الطلبة الذين لا يقدرون ذاتهم بشكل كافٍ قد يجدون سهولة أكبر في الانفصال الأخلاقي. وفي هذه الحالة، يكون تأثير الاستحقاق الأكاديمي على الانفصال الأخلاقي أقوى، لأن الطالب يستخدم هذه الآليات لحماية صورته الذاتية المهزوزة أو الهشة.

أما بالنسبة لتقدير الذات المرتفع نجد أنه كلما زاد الاستحقاق الأكاديمي يظل الانفصال الأخلاقي كما هو؛ ويمكن تفسير ذلك أن الطلبة ذوو تقدير الذات المرتفع يتمتعون بإحساس

داخلي قوي بالكفاءة والقيمة الشخصية، كما إنهم يثقون بقدراتهم على تحقيق النجاح من خلال الجهد والعمل الجاد. لذلك، حتى لو راودهم شعور بالاستحقاق (بمعنى أنهم يستحقون فرصاً جيدة أو معاملة خاصة)، فإنه يميلون إلى تحقيق ذلك من خلال طرق أخلاقية ومشروعة. ولذلك يكونون أقل ميلًا لاستخدام التبريرات الأخلاقية المضللة، لأنهم لا يحتاجون إلى آليات دفاعية لتبرير سلوكهم. وفي هذه الحالة، يضعف تأثير الاستحقاق الأكاديمي على الانفصال الأخلاقي أو قد يختفي. فقد يرفض الطالب تلك السلوكيات رغم شعوره بالاستحقاق الأكاديمية، حفاظًا على صورته الذاتية. مما سبق يتضح أن تقدير الذات المرتفع قد يعمل كعامل حماية يقلل من الميل إلى الانفصال الأخلاقي، حتى لو كان هناك شعور معين بالاستحقاق الأكاديمي؛ فالطالب الواثق من قدراته الأخلاقية والأكاديمية لا يحتاج إلى اللجوء إلى آليات الانفصال الأخلاقي لتلبية توقعاته.

توصيات البحث:

توصلت نتائج البحث إلى وجود تأثير لتقدير الذات كمتغير مُعدِّل على العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والانفصال الأخلاقي، بناء عليه يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التالية:

1- نظراً لأهمية تقدير الذات في تعديل العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والانفصال الأخلاقي، فينبغي تصميم برامج إرشادية لتنمية تقدير الذات لدى الطلبة ذوي تقدير الذات المنخفض والتركيز على تحسين تقييم الطالب لنفسه وكيفية تعديل الأفكار السلبية عن الذات وتمكينهم من بناء شخصية إيجابية فعالة قائمة على الانجاز الحقيقي، وذلك لما لتقدير الذات من أهمية في تعديل العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والانفصال الأخلاقي.

2- حث أساتذة الجامعات على ضرورة توضيح للطلبة في بداية كل فصل دراسي: أهداف المقرر، وطرق وأساليب التقييم، وسياسات وضع الدرجات بشكل لا لبس فيه. وضرورة التأكيد على معايير النزاهة الأكاديمية (عدم الغش، والانتحال،....إلخ) وعواقب مخالفتها بوضوح. وحثهم أيضاً على ضرورة تحقيق العدالة في التعامل مع جميع الطلبة وفي عمليات التقييم، مما يقلل من شعور بعض الطلبة بأنهم "يستحقون" معاملة خاصة. وضرورة عدم الاستجابة لمطالب الطلبة غير المبررة والمتعلقة بالدرجات أو

التسهيلات التي لاتتوافق مع السياسات الأكاديمية، وتوجيههم نحو الاعتماد على الجهد والعمل وذلك لتعزيز مبدأ الجدارة.

3- حث الجهات المعنية بتطوير المناهج، بالتعاون مع أعضاء هيئة التدريس، على مراجعة وتحديث المقررات الدراسية، من خلال تصميم محتوى تربوي يُعزّز مهارات الوعي بالذات، وتقدير الذات الواقعي، والتمييز بين الحقوق والواجبات في السياق الأكاديمي. كما يُوصى بتضمين مواقف تعليمية تُركّز على القيم الأخلاقية، مثل دراسات الحالة والمشكلات الأكاديمية الأخلاقية (كالغش والتبرير وتحمّل المسؤولية)، بما يُسهم في تنمية التفكير النقدي لدى الطلبة وتمكينهم من اتخاذ قرارات أخلاقية مدروسة.

4- توفير خدمات إرشاد نفسي من خلال وحدات الإرشاد النفسي والاجتماعي على مستوى الجامعات المختلفة، وحث تلك الوحدات على عقد ندوات لتعريف طلبة الجامعات بمفهوم الاستحقاق الأكاديمي وتوعيتهم بآثاره السلبية في المجال الأكاديمي. بالإضافة إلى عقد ندوات لتثقيف الأخلاقي للطلبة وذلك للحد من استخدام آليات الانفصال الأخلاقي.

5- تفعيل دور وحدة الإرشاد الأكاديمي والدور الفعل للمرشد الأكاديمي في التعرف على مشكلات الطلبة ذوي الاستحقاق الأكاديمي المرتفع وكيفية إرشادهم وتوجيههم ومحاولة علاج مشكلاتهم.

6- مطالبة صانعي القرار بالجامعات بوضع سياسات واضحة لمكافحة السلوكيات غير الأخلاقية والتعامل مع المخالفات، مع التأكيد على تطبيقها بحزم وشفافية. وضرورة فرض عقوبات عادلة وتربوية على الانتهاكات الأكاديمية للطلبة، تكون مصحوبة بإجراءات تصحيحية، مع ضرورة التأكيد على المسؤولية الفردية وعدم قبول أي تبريرات للسلوك الخاطئ.

البحوث المقترحة:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يمكن اقتراح بعض الموضوعات البحثية مثل:

1- نمذجة العلاقات السببية بين تقدير الذات الاستحقاق الأكاديمي والانفصال الأخلاقي لدى طلبة الجامعة.

2- الدور المُعدِّل لمتغيرات أخرى في العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والانفصال الأخلاقي لدى طلبة الجامعة كأساليب المعاملة الوالدية وفعالية الذات والدافعية الأكاديمية والذكاء الأخلاقي والتنظيم الذاتي للتعلم.

3- فاعلية برنامج إرشادي قائم على تعزيز تقدير الذات في خفض آليات الانفصل الأخلاقي لدى طلبة الجامعة ذوي الاستحقاق الأكاديمي المرتفع.

4- أثر استراتيجيات التعلم النشط على تحسين تقدير الذات وخفض الاستحقاق الأكاديمي والانفصال الأخلاقي.

المراجع العربية:

بلبل، يسرا شعبان إبراهيم، واللايثي، بسبوسة أحمد الغريب. (2025). العوامل الستة للشخصية (نموذج هيكسكو) وعلاقتها باعاقة الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الزقازيق مرتفعي ومنخفضي تقدير الذات. *المجلة العربية للقياس والتقويم، 6*(11)، 167- 267.

حسن، عزت عبد الحميد. (2008). *الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، تطبيقات باستخدام برنامج ليزرل LISREL8.8*. بنها، دار المصطفي للطباعة والنشر.

حسن، عزت عبد الحميد. (2011). *الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18*. القاهرة، دار الفكر العربي.

صباح، ثائرة جميل. (2025). الخجل وعلاقته بتقدير الذات لدى الطلبة الصم في جامعة القدس المفتوحة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 16*(46)، 36-52.

عبد المطلب، السيد الفضلي، وأحمد، ميمي السيد. (2012). العلاقة بين الانتباه المتمركز حول الذات وتقدير الذات لدى طالبات كلية العلوم والآداب بسراة عبيد. *مجلة كلية التربية جامعة أسوان، 26*، 337-374.

علي، مروة محمد محمد. (2021). الكمالية العصابية وعلاقتها بكل من تقدير الذات والدافعية الإنجاز لدى عينة من الطالبات المتعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة الزقازيق، 24(92)، 59- 70.

عمروش، محمد، وبن مجاهد، فاطمة الزهراء. (2024). تقدير الذات: مفهومة وأهميته وتأثيره على حياة الفرد. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، 3*(1)، 12-1.

فؤاد، صفاء أحمد. (2025). رأس المال النفسي الإيجابي كمتغير معدل للعلاقة بين تقدير الذات وقلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية الآداب جامعة بورسعيد*، *31*، 251- 336.

المراجع الأجنبية:

Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the Theory of Planned Behavior. *Journal of Applied Social Psychology, 32*(4), 665-683.

Akbari, O., & Sahibzada, J. (2020). Students' self-confidence and its impacts on their learning process. *American International Journal of Social Science Research, 5*(1), 1-15.

Aksoy, N., & Coban-Sural, □.□. (2022). Academic entitlement expectations of preservice primary school teachers. *International Journal of Progressive Education, 18*(4), 1-20.

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.

Andrey, J., Joakim, E., Schoner, V., Hambly, D., Silver, A., Jayasundera, R., & Nelson, A. (2012). Academic Entitlement in the Context of Learning Styles. *Canadian Journal of Education, 34*(4), 3-30.

Aqeel, M., & Siddiqui, D. A. (2020). Psychological entitlement and unethical workplace behavior in Pakistan: the role of status striving, moral disengagement, organizational identification, and egoistic deprivation. Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=3755245 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3755245.

Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. Personality and social psychology review, 3(3), 193–209.

Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education, 31*(2), 101–119.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*(2), 364–374

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173–1182.

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*, 29–45.

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.

Coates, K. & Morrison, B. (2011). *Campus Confidential: 100 startling things you don't know about Canadian universities*. Toronto: James Lorimer Company.

De Caroli, M. E, Sagone, E. (2014). Mechanisms of moral disengagement: an analysis from early adolescence to youth. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 140, 312 – 317.

Eissa, G., & Lester, S. W. (2022). A moral disengagement investigation of how and when supervisor psychological entitlement instigates abusive supervision. *Journal of Business Ethics, 180*, 675–694.

Ellis, J. M., Bacon-Baguley, T. A., & Otieno, S. (2022). Faculty perceptions on academic entitlement in graduate health professional students. *Educational in the Health Professions, 5*, 46- 52.

Falla, D., Ortega-Ruiz, R., & Romera, E. M. (2021). Mechanisms of moral disengagement in the transition from cybergossip to cyberaggression: A longitudinal study. *International journal of environmental research and public health, 18*(3), 1-12.

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*, 1193-1204.

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*(6), 1459- 1477.

Harvey, P. & Martinko, M. J. (2009). An empirical examination of the role of attributions in psychological entitlement and its outcomes. *Journal of Organizational Behavior, 30*, 459-476.

Hrcek, J. A. (2020). *Psychological Entitlement as a Predictor of Unethical Decision Making: An Investigation of Moral Disengagement as a Mediator* (Doctoral dissertation, Creighton 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), 1-17.

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, S., & Ngien, A. (2020). The effects of Instagram use, social comparison, and self-esteem on social anxiety: A survey study in Singapore. *Social Media Society, 6*(2), 1-10.

Kantar, A., Cevheroğlu, B. A., Bakır, A., & □içek, S. A. (2024). Examining the validity and reliability of the academic entitlement scale in Turkish culture. *International Journal of Assessment Tools in Education*, *11*(1), 195-212.

Kaur, J., & Kaur, R. (2009). Home Environment and Academic performance as Correlates of Self-concept among Adolescents. *Stud Home Comm Sci, 3*(1), 13-17.

Keener, A. (2020). An examination of psychological characteristics and their relationship to academic entitlement among millennial and nonmillennial college students. *Psychol Schs., 57*, 572–582.

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.

Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. *Advances in Experimental Social Psychology, 32,* 1–62.

Lippmann, S., Bulanda, R. E., & Wagenaar, T. C. (2009). Student entitlement: Issues and strategies for confronting entitlement in the classroom and beyond. *College Teaching, 57*(4), 197-204.

Lo Cricchio, M. G., Garc□a-Poole, C., Te Brinke, L. W., Bianchi, D., & Menesini, E. (2021). Moral disengagement and cyberbullying involvement: A systematic review. *European Journal of Developmental Psychology, 18*(2), 271-311.

Luckett, M., Trocchia, P. J., Noel, N. M., & Marlin, D. (2017). A Typology of Students Based on Academic Entitlement. *Journal of Education for Business, 92*(2), 96-102.

Luo, A., & Bussey, K. (2023). Moral disengagement in youth: A meta-analytic review. *Developmental Review, 70*, 1-29.

Matthew, S. G. (2021). Psychosocial factors as predictors of moral disengagement among In-School Adolescents in Ibadan Metropolis. *International Journal of Academic Information Systems Research (IJAISR), 5*(10), 1- 7.

Miller, B. K. (2013). Measurement of academic entitlement. Psychological Reports: Sociocultural. *Issues in Psychology*, *113*(2), 654-674.

Newman, A., Le, H., North-Samardzic, A., & Cohen, M. (2020). Moral disengagement at work: A review and research agenda. *Journal of business ethics, 167*, 535-570.

Ogunfowora, B. T., Nguyen, V. Q., Steel, P., & Hwang, C. C. (2022). A meta-analytic investigation of the antecedents, theoretical correlates, and consequences of moral disengagement at work. *Journal of Applied Psychology, 107*(5), 746-775.

Orth, U., & Robins, R. W. (2022). Is high self-esteem beneficial? Revisiting a classic question. *American psychologist*, *77*(1), 5-17.

Ozer, S. & Bertelsen, P. (2020). The moral compass and life skills in navigating radicalization processes: Examining the interplay among life skills, moral disengagement, and extremism. *Scandinavian Journal of Psychology, 61*, 642–651.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Seipel, S. J., & Brooks, N, G. (2020). Academic entitlement beliefs of information systems students: a comparison with other business majors and an exploration of key demographic variables and outcomes. *Information Systems Education Journal, 18*(4), 46-58.

Sessoms, J., Finney, S.J., & Kopp, J.P. (2016). Does the measurement of academic entitlement change over time?. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 49*(3), 243-257.

Sharma, V., Eissa, G., Newman, A., Lester, S. W., & Pandey, J. (2024). Psychological Entitlement and Moral Disengagement as

Antecedents of Compliance with COVID-19 Workplace Safety Protocols and the Moderating Role of Moral Identity. *Applied Psychology, 73*(2), 698-722.

Singleton-Jackson, J. A., Jackson., D.L. & Reinhardt, J. (2011). Academic Entitlement: Exploring Definitions and Dimensions of Entitled Students. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences, 5*(9), 229-236.

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.

Stronge, S., Cichocka, A., & Sibley, C. G. (2016). Narcissistic self-esteem or optimal self-esteem? A Latent Profile Analysis of self-esteem and psychological entitlement. *Journal of Research in Personality, 63*, 102–110.

Tabares, A. S. G. (2024). Social-cognitive mechanisms of moral disengagement, sex differences and psychological predictors in young populations. *Revista Colombiana de Psicolog□a*, *33*(2), 63-84.

Tomlinson, E.C. (2013). An integrative model of entitlement beliefs. *Employee Responsibilities and Rights Journal, 25*, 67-87.

Tus, J. (2020). Self–concept, self–esteem, self–efficacy and academic performance of the senior high school students. *International journal of research culture society, 4*(10), 45-59.

Utami, B. R., & Wahyudin, A. Y. (2022). Does Self-Esteem Influence Student English Proficiency Test Scores?. *Journal of English Language Teaching and Learning, 3* (2), 16-20.

Whatley, M. A., Wasieleski, D. T., Breneiser, J. E., & Wood, M. M. (2019). Understanding academic entitlement: gender classification, self-esteem, and covert narcissism. *Educational Research Quarterly*, *42*(3), 49- 70.