

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم
الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

إعداد

د. محمد حسين حسن عبد الحليم أبوطالب عرفه حسني عبد الحافظ حسن أبو حشيش
مدرس علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي مدرس الصحة النفسية
كلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر كلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر

٢٠٢٥م / ١٤٤٧هـ

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم

الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

محمد حسين حسن عبد الحليم أبو طالب*، عرفه حسني عبد الحافظ حسن أبو حشيش
قسم مدرس علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي، كلية التربية بنين بالقاهرة، جامعة
الأزهر، مصر.

البريد الإلكتروني: (mohamedAbdel-Halim.8@azhar.edu.eg)

ملخص البحث:

أُجري البحث بهدف الكشف عن إمكانية التحقق من النموذج المقترح - للعلاقة بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي من خلال الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط. وتكونت العينة من (٥٨٧) من طلاب وطالبات الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر، تراوحت أعمارهم بين (٢٣-٤٥) عامًا، بمتوسط عمري قدره (٢٥,١٣) عامًا، وانحراف معياري (٤,٨٦)، طُبِّقت عليهم مقاييس (اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية - الاستحقاق الأكاديمي - الانفعالات الأكاديمية)، وجميعها من إعداد الباحثين، مع استخدام المنهج الوصفي. ومن خلال الأسلوب الإحصائي "تحليل المسار"، أسفرت النتائج عن أن جميع قيم مؤشرات المطابقة لنموذج تحليل المسار لاتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية كمتغير مستقل، والانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط، والاستحقاق الأكاديمي كمتغير تابع، جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة وبدرجات مرتفعة، إضافة إلى وجود تأثيرات مباشرة سالبة ذات دلالة إحصائية لاتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية في الاستحقاق الأكاديمي، ووجود تأثيرات مباشرة سالبة ذات دلالة إحصائية للانفعالات الأكاديمية الإيجابية في الاستحقاق الأكاديمي، ووجود تأثيرات مباشرة موجبة ذات دلالة إحصائية للانفعالات الأكاديمية السلبية في الاستحقاق الأكاديمي، فضلاً عن وجود تأثيرات غير مباشرة ذات دلالة إحصائية لاتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية في الاستحقاق الأكاديمي من خلال الانفعالات الأكاديمية. كما كشفت النتائج عن وجود تشابه بنائي في نموذج تحليل المسار في ضوء متغيري النوع والدرجة العلمية في العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية واتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي، مع وجود فروق في شدة بعض المسارات دون أن تمس البنية العامة للنموذج. هذا، وقد تم مناقشة النتائج سالف الذكر، منتهياً بعرض مجموعة من التوصيات والمقترحات لدراسات وبحوث مستقبلية.

الكلمات المفتاحية: الانفعالات الأكاديمية-اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية - الاستحقاق الأكاديمي- نموذج بنائي-طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر.

Academic Emotions as a Mediating Variable between Students' Attitudes toward Digital Learning Technologies and Academic Entitlement among General Diploma in Education Students at Al-Azhar University

Mohamad Hussein Hassan Abu Taleb*, Arafa Hosny Abdul-Hafez Abu Hashish

Department Educational Psychology and Educational, Statistics, Faculty of Education for Boys in Cairo, Al-Azhar University, Egypt

E-mail: (mohamedAbdel-Halim.8@azhar.edu.eg)

Abstract:

This study aimed to explore the validity of a proposed model exploring the relationship between students' attitudes toward digital learning technologies and academic entitlement through academic emotions as a mediating variable. The participants were (587) general diploma in education male and female students at Al-Azhar University. They were between (23–45) years (mean age= 25.13, SD= 4.86). A set of researcher-developed instruments to assess students' attitudes toward digital learning technologies, academic entitlement, and academic emotions were administered. The descriptive methodology was utilized. Path analysis was conducted to evaluate the proposed model. The results indicated that all fit indices for the path analysis model (students' attitudes toward digital learning technologies as the independent variable, academic emotions as the mediating variable, and academic entitlement as the dependent variable) fell within acceptable ranges, indicating a good model fit. There were statistically significant direct negative effects of students' attitudes toward digital learning technologies on academic entitlement, significant direct negative effects of positive academic emotions on academic entitlement, and significant direct positive effects of negative academic emotions on academic entitlement. Moreover, statistically significant indirect effects of students' attitudes toward digital learning technologies on academic entitlement via academic emotions were also found. The results further indicated structural invariance in the path analysis model across gender and academic level variables, although some differences were noted in the strength of specific paths without affecting the overall model structure. The above-mentioned results were discussed and a set of recommendations and suggestions for future research were provided.

Keywords: Academic Emotions-Attitudes toward Digital Learning Technologies - Academic Entitlement - structural Model-Students of General Diploma in Education at Al-Azhar University.

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

مقدمة:

يشهد التعليم العالي في العصر الرقمي تحولات جذرية نتيجة إدماج تقنيات التعلم الرقمية في العملية التعليمية بشكل كبير، ويتوافق ذلك مع استخدام كلية التربية بجامعة الأزهر للتعلم الهجين (الحضور المباشر – الآون لاين) ببرنامج الدبلوم العام في التربية، ونظرًا لأهمية استخدام الطلاب للتقنيات التعليمية الرقمية فإن ذلك يتطلب دراسة المتغيرات النفسية والأكاديمية التي تؤثر في تفاعل الطلاب مع هذه التقنيات، وكيفية انعكاسها على سلوكهم الأكاديمي وممارساتهم داخل الجامعة.

وتعد الانفعالات الأكاديمية أحد المكونات الأساسية التي تفسر استجابات الطلاب تجاه مواقف التعلم المختلفة، حيث تتراوح هذه الانفعالات بين مظاهر إيجابية مثل: الاستمتاع والفخر، وأخرى سلبية مثل: القلق واليأس، مما يجعلها عاملاً مهماً بين اتجاهات الطلاب نحو التعلم الرقمي وبين استحقاقهم الأكاديمي (Pekrun et al., 2002) (١).

ويتجلى الاستحقاق الأكاديمي في شعور الطالب بأنه يستحق امتيازات أو تقديرات أكاديمية مبالغ فيها دون أن يقدم جهداً معادلاً لذلك، وهو مفهوم يرتبط بمشكلات في الدافعية والتحصيل، كما يتأثر بعوامل شخصية وبيئية واجتماعية عدة مثل توقعات الوالدين، المناخ الأسري، والدعم المؤسسي (الحربي & الزغول، ٢٠٢٥).

وتمثل اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية محدداً رئيسياً لمستوى مشاركتهم وجودة تحصيلهم، حيث أظهرت الدراسات أن الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم الإلكتروني تقلل من القلق والإحباط، بينما الاتجاهات السلبية تزيد من المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الطلاب (Rashid et al., 2022) (٢).

ومن ثم، فإن العلاقة بين الاتجاهات نحو التعلم الرقمي والاستحقاق الأكاديمي لا يمكن فهمها بمعزل عن دور الانفعالات الأكاديمية، حيث إن هذه الانفعالات

(١) تم التوثيق وفقاً للإصدار السابع للجمعية الأمريكية لعلم النفس American Psychological Association (APA-7)

الأكاديمية تمثل الرابط التفسيري الذي يوضح كيف يمكن للتوجهات نحو بيئات التعلم الرقمية أن تسهم في تشكيل شعور الطالب بالاستحقاق الأكاديمي.

وقد بينت بعض الدراسات أن الانفعالات السلبية مثل القلق والاكتئاب ترتبط بارتفاع مستويات الاستحقاق الأكاديمي، بينما الانفعالات الإيجابية مثل التفاؤل والمثابرة تسهم في خفضه، وهو ما يعكس أثر الحالة الانفعالية في تشكيل مشاعر الطالب حول استحقاقه الأكاديمي (Mamitchev, 2010؛ Torres et al., 2021؛ Cook et al., 2023).

وأوضحت دراسة شعيب & رسلان (٢٠٢٤) أن الانفعالات الأكاديمية يمكن أن تعمل كمتغير وسيط بين العدوى الانفعالية والذاكرة الانفعالية لدى الطلاب المعلمين، وهو ما يدعم الرؤية القائلة بأن الانفعالات لا تعمل بصورة مستقلة وإنما تتداخل مع متغيرات معرفية وسلوكية أخرى. وفي هذا الإطار أيضاً أظهرت دراسة الحربي & الزغول (٢٠٢٥) أن المناخ الأسري يسهم في تشكيل الاستحقاق الأكاديمي عبر تأثيره في مفهوم الذات الأكاديمي، مما يعكس أن العوامل الانفعالية والمعرفية تتشابك مع السياق الاجتماعي في بناء شخصية الطالب الجامعي.

وفي السياق ذاته، توصلت دراسة الشيخ خليل & مقابلة (٢٠٢٥) إلى أن التوقعات الوالدية والكمالية متغيرات متنبئة بالاستحقاق الأكاديمي، مما يعزز أهمية المحيط الأسري والاجتماعي في تعزيز أو خفض مستويات هذا المتغير.

وقد كشفت دراسات أخرى أن الاتجاهات نحو التعلم الرقمي تؤثر بدورها في الانفعالات الأكاديمية، حيث يرتبط الاستمتاع والفخر بزيادة المشاركة في المقررات الإلكترونية، في حين يؤدي القلق والملل إلى ضعف التحصيل الدراسي (Rashid et al., 2022؛ Wang et al., 2022؛ Kyun & Yang, 2023).

ويعني ذلك أن الانفعالات الأكاديمية يمكن أن تكون بمثابة الوسيط التفسيري الذي يوضح لماذا يكون للاتجاهات الإيجابية نحو تقنيات التعلم الرقمي أثر في خفض الاستحقاق الأكاديمي، بينما تسهم الاتجاهات السلبية في زيادته عبر إثارة مشاعر القلق والإحباط.

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

وقد بينت دراسة (Al Issa et al (2024) أن الضغوط الرقمية تؤدي إلى رفع مستويات الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وهو ما يكشف أن التكنولوجيا التعليمية ليست دائماً عاملاً إيجابياً بل قد تكون سبباً في تعميق مشكلات الأكاديميين تبعاً لنوعية الانفعالات المثارة خلالها.

كما أشار (Wadian et al (2024) إلى أن مستويات الاستحقاق الأكاديمي ارتفعت بعد جائحة كورونا، نتيجة التغيرات الطارئة على السياقات التعليمية والاعتماد الكثيف على أنماط التعلم الإلكتروني. وهو ما يعزز الحاجة لدراسة هذه الظاهرة في بيئات جامعية عربية مثل جامعة الأزهر.

وبات من الضروري في هذا السياق فحص دور الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين الاتجاهات نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي، خاصة لدى طلاب الدبلوم العام في التربية الذين يقفون على أعتاب ممارسة مهنة التعليم.

وقد أوضحت الأدبيات أن تعزيز الانفعالات الإيجابية مثل الفخر والاستمتاع يسهم في خفض مستويات الاستحقاق الأكاديمي غير المبرر ورفع الدافعية الداخلية للتعلم، وهو ما يتماشى مع أهداف العملية التربوية (Rashid et al., 2024; Nemec, 2024).

كما أن الفهم المتعمق لدور الانفعالات الأكاديمية يسهم في تطوير استراتيجيات تدريبية تراعي البعد النفسي والانفعالي، بما يعزز من فعالية استخدام التقنيات الرقمية في التعليم الجامعي ويجعلها أداة للتطوير لا للضغط والإحباط.

ويتفق ذلك مع ما أوضحه (Pekrun et al (2012) من أن الانفعالات الأكاديمية تعد محدداً أساسياً للتعلم والتحصيل، وأن إغفالها يؤدي إلى تدني مستويات الدافعية وجودة التعلم.

وبناءً على ذلك، فإن البحث الحالي يسعى إلى سد فجوة معرفية من خلال اختبار نموذج يوضح دور الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر.

مشكلة البحث:

شهدت العقود الأخيرة تزايد الاهتمام بموضوع الاستحقاق الأكاديمي، إذ أظهرت العديد من الدراسات أن هذا المفهوم يرتبط باضطرابات نفسية وسلوكية قد تحد من جودة العملية التعليمية. فقد أوضح (Mamitchev 2010) أن الاستحقاق الأكاديمي يرتبط بتوقعات غير واقعية حول الإنجاز والتحصيل الدراسي، وأن التفاؤل قد يعمل كآلية وسيطة تحد من هذا الارتباط. كما بين (Reysen et al. 2020) أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من الاستحقاق الأكاديمي أظهروا مستويات أدنى من الرضا عن الحياة، إضافة إلى تعرضهم لخطر الفشل الدراسي بدرجة أكبر من أقرانهم.

ويتوافق ذلك مع ما أشار إليه (Torres et al 2021) من أن المثابرة ترتبط سلبًا بالاستحقاق الأكاديمي، حيث أظهر الطلاب الأقل مثابرة مستويات أعلى من هذا المتغير. بينما أشار (Borgmeyer et al. 2022) إلى أن القلق الدراسي وانخفاض الرضا عن التخصص كانا منبئين بالاستحقاق الأكاديمي، الأمر الذي يعكس طبيعة هذا المتغير بوصفه ظاهرة مرتبطة بالضغط النفسية والأكاديمية. كما بين (Cook et al 2023) أن الاكتئاب والقلق يسهمان في تعزيز مشاعر الاستحقاق الأكاديمي لدى الطلاب، في حين أظهرت دراسة (Nemec 2024) أن الضغوط الأكاديمية والرضا المنخفض يسهمان بدور بارز في تنامي الاستحقاق الأكاديمي.

وعلى الجانب الآخر، اتجهت مجموعة من البحوث إلى استقصاء الانفعالات الأكاديمية ودورها في بيئات التعلم الرقمي. فقد بين (Unger and Meiran 2020) أن القلق والإحباط برزا بوصفهما استجابات انفعالية سلبية للطلاب في بداية التحول نحو التعليم الإلكتروني. وأكد (Kilincer 2021) أن اتجاهات الطلاب نحو التعلم الإلكتروني تراوحت ما بين السلبية المنخفضة والمتوسطة، مع وجود فروق مرتبطة بالنوع والفرقة الدراسية. كما أظهرت (Rashid et al 2022) أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية مثل الفخر والاستمتاع تسهم في تحسين الأداء، في حين ترتبط الانفعالات السلبية مثل الغضب والملل بانخفاضه.

وأشارت (Wang et al 2022) إلى أن الانفعالات الأكاديمية إلى جانب فعالية الذات مثلت متغيرًا وسيطًا يفسر العلاقة بين التفاعل في بيئات التعلم الرقمي

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

والمشاركة الأكاديمية، بينما أوضحت (Li et al (2023) أن الانفعالات الإيجابية أسهمت في تعزيز المشاركة الدراسية، متوسطة العلاقة بين مهارات التعلم الموجه ذاتيًا والمشاركة الإلكترونية. وأكد (Kyun and Yang (2023) أن الانفعالات الإيجابية توسطت العلاقة بين فعالية الذات والمشاركة الدراسية في التعلم الرقمي، وهو ما يدعم دور الانفعالات في تهيئة الطلاب للتعلم عبر الوسائط الإلكترونية.

أما فيما يتعلق بالصلة بين الاتجاهات نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي، فقد أوضحت دراسة (Crandall et al (2012) أن سلوك المعلم في بيئات التعلم الإلكتروني كان مؤثرًا في تنامي شعور الطلاب بالاستحقاق الأكاديمي. وأكد (Boswell (2012) أن الاستحقاق يرتبط إيجابيًا باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي وسلبًا بفعالية الذات الدراسية. كما أظهرت دراسة (Olson (2014) أن الكفاءة المدركة لأعضاء هيئة التدريس والرضا الطلابي ارتبطا ارتباطًا عكسيًا بالاستحقاق الأكاديمي، حيث أظهر طلاب الجامعات التقليدية مستويات أعلى من هذا المتغير مقارنة بأقرانهم في الجامعات المتطورة.

كما توصل (Chapin (2018) إلى أن الاستحقاق الأكاديمي ارتبط بالتعلم السطحي، وأن الأداء التراكمي والسن وأساليب الدراسة مثلت متغيرات متنبئة به. وأكد (Fromuth et al (2019) أن الاستحقاق يرتبط بوجهة الضبط الخارجية ونقص الدافعية، مما يعكس أن الاستحقاق يتصل ارتباطًا وثيقًا بسمات معرفية ودافعية سلبية. كما توصل (Dai et al. (2021) إلى أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من الاستحقاق الأكاديمي كانوا أقل تحقيقًا للإنجاز في بيئات التعلم الإلكتروني، وهو ما يشير إلى تعارض بين الاستحقاق والتعلم الفعّال عبر الوسائط الرقمية.

كما كشف دراسة (Al Issa et al. (2024) عن أن الضغوط الرقمية مثلت متغيرًا وسيطًا يربط بين القيمة المدركة للتعلم والمشاركة الإلكترونية، وأسهمت أيضًا في تعزيز مستويات الاستحقاق الأكاديمي. كما أظهرت نتائج دراسة (Wadian et al. (2024) أن مستويات الاستحقاق الأكاديمي ارتفعت بعد جائحة كورونا، وهو ما يعكس أثر التحولات التعليمية الكبرى في تشكيل هذا المتغير.

وانطلاقاً من هذه النتائج، يمكن القول إن البحوث السابقة على اختلاف توجهاتها قد أكدت وجود علاقات معقدة ومتشابكة بين الاستحقاق الأكاديمي والانفعالات الأكاديمية من جهة، وبين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية من جهة أخرى. غير أن معظم هذه الدراسات لم تتناول بصورة مباشرة الدور الوسيط للانفعالات الأكاديمية في تفسير العلاقة بين الاتجاهات نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية، وهو ما يشكل الفجوة العلمية التي يسعى البحث الحالي إلى سدها.

وتتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما إمكانية تحقيق النموذج المقترح - للعلاقة بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي من خلال الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط - مطابقةً جيدةً لبيانات طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر؟
- ما التأثيرات المباشرة لاتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية في الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر؟
- ما التأثيرات المباشرة للانفعالات الأكاديمية في الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر؟
- ما التأثيرات غير المباشرة لاتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية في الاستحقاق الأكاديمي من خلال الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر؟
- هل يوجد تشابه في نموذج تحليل المسار لاتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والانفعالات الأكاديمية والاستحقاق الأكاديمي بين الذكور والإناث من طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر؟

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

■ هل يوجد تشابه في نموذج تحليل المسار لاتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والانفعالات الأكاديمية والاستحقاق الأكاديمي بين التخصص العلمي والأدبي من طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

- التحقق من النموذج المقترح - للعلاقة بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي من خلال الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط - مطابقةً جيدةً لبيانات طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر.
- الكشف عن التأثيرات المباشرة لاتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية في الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر.
- الكشف عن التأثيرات المباشرة للانفعالات الأكاديمية في الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر.
- الكشف عن التأثيرات غير المباشرة لاتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية في الاستحقاق الأكاديمي من خلال الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر.
- الكشف عن التأثيرات غير المباشرة لاتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية في الاستحقاق الأكاديمي من خلال الانفعالات الأكاديمية السلبية كمتغير وسيط لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر.
- الكشف عن التشابه في نموذج تحليل المسار لاتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والانفعالات الأكاديمية والاستحقاق الأكاديمي في ضوء متغير النوع (ذكور / إناث) ومتغير التخصص (علمي / أدبي) لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر؟

أهمية البحث:

تُستمد أهمية البحث من خلال تناوله لمجموعة من المتغيرات المحورية التي تمس الجانب المهني والبحثي لطلاب الدبلوم العام في التربية، في ظل التحولات الرقمية المتسارعة التي تشهدها الجامعات المصرية، لا سيما جامعة الأزهر؛ حيث تتقاطع

الأبعاد النفسية والمهنية مع متطلبات هذا التحول. ويمكن إبراز أهمية البحث من خلال ما يلي:

- من الناحية النظرية: يسهم البحث في إثراء الأدبيات النفسية والتربوية من خلال تناوله لمتغير الانفعالات الأكاديمية في توسطه لتفسير العلاقة بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي، وهو طرح نادر في الدراسات العربية والمحلية. كما يقدم البحث إطارًا نظريًا متكاملًا يساهم في فهم آليات التأثير المتبادل بين المتغيرات الثلاثة.
- ومن الناحية التطبيقية: اقتراح برامج تدخلية لخفض مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر؛ مما ينعكس إيجابيًا على خفض الانفعالات الأكاديمية السلبية وتنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية.

التعريفات الإجرائية لمتغيرات البحث:

أ. الانفعالات الأكاديمية: Academic Emotions : يعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها: حالات وجدانية إيجابية (تدعم التعلم)، وانفعالات سلبية (تعيقه)، تنشأ لدى المتعلم نتيجة تقييمه لمدى قدرته على التحكم في النشاط التعليمي وقيمه لديه، وهي ذات أثر جوهري في دافعيته، وتحصيله الدراسي، ومثابرتة الأكاديمية، وتطوره الشخصي، وتوافقه الدراسي. وتنقسم هذه الانفعالات إلى انفعالات أكاديمية إيجابية (تدعم التعلم) وانفعالات أكاديمية سلبية (تعيقه).

- الانفعالات الأكاديمية الإيجابية: Positive Academic Emotions: ويقصد بها تلك المشاعر البناءة التي تنشأ لدى الطالب أثناء تجربته التعليمية، وتدفعه إلى الاستمرار في التعلم وتعزز من دوافعه الأكاديمية. وتشمل (الاستمتاع بالتعلم – الفخر الأكاديمي – الأمل الأكاديمي).

١. الاستمتاع بالتعلم Enjoyment of Learning: ويعني شعور الطالب بالسرور والارتياح الناتج عن التعلم أو التفاعل الأكاديمي، سواء داخل الصف أو أثناء المذاكرة أو أثناء إنجاز المهام التعليمية.

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

٢. **الفخر الأكاديمي Academic Pride**: ويقصد به شعور الطالب بالاعتزاز الناتج عن إدراك التفوق الشخصي في أداء المهام الدراسية أو الحصول على نتائج إيجابية، مما يعزز ثقة الطالب بنفسه.

٣. **الأمل الأكاديمي Academic Hope**: ويعني شعور الطالب بالتفاؤل والثقة في قدراته على تحقيق الأهداف التعليمية المستقبلية، بما يعزز الاستمرارية والاجتهاد في التعلم.

■ **الانفعالات الأكاديمية السلبية Negative Academic Emotions**: ويقصد بها مشاعر وجدانية داخلية تعيق التفاعل الفعّال مع العملية التعليمية، وتنتج عن تحديات أو ضغوط دراسية أو إدراكات سلبية للذات أو البيئة التعليمية، وقد تظهر في مواقف متنوعة مثل أداء الواجبات، التحضير للامتحانات، الحضور الصفّي، أو تقييم الأداء. وتشمل (الخلل الأكاديمي - الغضب الأكاديمي - القلق الأكاديمي - الملل الأكاديمي - اليأس الأكاديمي).

١. **الخلل الأكاديمي Academic Shame**: شعور سلبي بالحرج الاجتماعي ينتج عن الإخفاق أو الخوف من الحكم أو المقارنة، ويظهر أثناء المشاركة الصفية، الأداء أمام الآخرين، أو عند ارتكاب أخطاء أمام الزملاء أو المعلمين، مما قد يدفع الطالب لتجنب التفاعل أو الانسحاب من الموقف التعليمي.

٢. **الغضب الأكاديمي Academic Anger**: هو استجابة انفعالية تتسم بالانزعاج، تنشأ عندما يشعر الطالب بأن هناك ظلماً أو صعوبة غير مبررة أو معاملة غير عادلة في سياق تعليمي، مثل التقييم، محتوى المادة، أسلوب التدريس أو التنظيم الأكاديمي، وقد ترتب عليها سلوكيات سلبية كالتصرف بعدوانية أو الانسحاب من عملية التعلم.

٣. **القلق الأكاديمي Academic Anxiety**: حالة من التوتر النفسي والبدني تنشأ نتيجة الخوف من الفشل، ضغوط الأداء، أو توقع التقييم السلبي، وتظهر عادة أثناء التحضير للامتحانات، تقديم العروض، أو أثناء المهام المعقدة، وتؤثر في التركيز، والتحصيل، والثقة بالنفس.

٤. **الملل الأكاديمي Academic Boredom**: حالة من الفتور الذهني وفقدان الاهتمام والدافعية نحو التعلم، تنشأ نتيجة رتابة المحتوى، طول المحاضرات،

غياب التحدي أو عدم وضوح الهدف، وتؤدي إلى ضعف الانخراط، التشتت، والتقليل من أهمية العملية التعليمية.

٥. اليأس الأكاديمي **Academic Hopelessness**: شعور الطالب بالعجز واللاجدوى من المحاولة أو التحسن، نتيجة تكرار الفشل، تدني التقدير الذاتي، أو إدراك الطالب لانعدام السيطرة على نتائج تعلمه، ما يدفعه إلى الإحباط، الاستسلام، أو التفكير في الانسحاب من الدراسة.

ب. اتجاهات الطلاب نحو التقنيات التعلم الرقمية **Attitudes towards Digital Educational Technologies**: ويعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها مجموعة من الميول والمعارف والسلوكيات التي يُبديها طلاب الدبلوم العام في التربية تجاه استخدام التقنيات الرقمية في العملية التعليمية. ويتم قياسها من خلال ثلاثة أبعاد فرعية، على النحو التالي:

١. البُعد الوجداني **Emotional Dimension**: ويشير إلى المشاعر الإيجابية أو السلبية للطلاب نحو التقنيات التعليمية الرقمية، مثل الاستمتاع بفرص التعلم عبر الإنترنت، أو النفور من بعض التطبيقات والتقنيات الرقمية.

٢. البُعد المعرفي **Cognitive Dimension**: ويشير إلى وعي الطلاب وإدراكهم لمبادئ وإمكانيات وقيود استخدام التقنيات الرقمية في مواقف تعليمية متنوعة، وفهمهم لمزاياها وعيوبها في التقييمات، أو النقاشات الأكاديمية.

٣. البعد السلوكي **Behavioral Dimension**: ويشير إلى الممارسات الفعلية التي يقوم بها الطلاب في استخدام التقنيات الرقمية، مثل المشاركة في الدورات عبر الإنترنت، استخدام الشبكات الاجتماعية للأغراض التعليمية، إعداد العروض التقديمية، أو استشارة الأساتذة عبر الوسائط الرقمية.

ج. الاستحقاق الأكاديمي **Academic Entitlement**: ويُعرّفه الباحثان إجرائيًا بأنه عبارة عمّا يظهره الطالب من مدركات أكاديمية شخصية غير واقعية، ورغبته في تجنب مسئولية تحقيق الأداء الأكاديمي الأفضل، وميله إلى الحصول على تسهيلات أكاديمية غير مستحقة، ورغبته في التحكم في بيئة التعلم من خلال فرض سيطرته

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

على أساليب التدريس والتقويم والإدارة الصفية. ويقاس من خلال ثلاثة أبعاد، متمثلة فيما يلي:

١. **الترجسية الأكاديمية Academic Narcissism**: وهي نزعة نفسية يظهرها الطالب من خلال اعتقاده المبالغ فيه بأهميته الأكاديمية، واعتقاده بأحقية الدائمة في معاملة خاصة وامتيازات مميزة مقارنة بزملائه، بغض النظر عن الجهد المبذول أو الاستحقاق الفعلي.

٢. **تجنب المسؤولية الأكاديمية Evasion of Academic Responsibility**: وتتمثل في إلقاء الطالب لعب العملية التعليمية على الآخرين (مثل أعضاء هيئة التدريس أو زملاء الدراسة) مع التهرب من الالتزامات الأكاديمية الشخصية، مصحوبًا بعدم الاستعداد لتحمل تبعات الفشل أو الأداء الضعيف.

٣. **توقعات التسهيلات الأكاديمية غير المستحقة Expectations of Unwarranted Academic Accommodations**: وتتمثل في توقع الحصول على معاملة خاصة أو امتيازات أكاديمية إضافية (مثل تسهيل اللوائح، تغيير مواعيد الامتحانات، قبول التكاليف المتأخرة) بغض النظر عن مستوى الجهد أو الالتزام الفعلي، مع افتراض أن مجرد الحضور أو الانتماء للمؤسسة التعليمية يكفي لتحقيق النجاح.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: وتمثلت في اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي والانفعالات الأكاديمية.
- الحدود البشرية: وتحددت في عينة عشوائية من طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر، انحصر عددهم في (٥٨٧) مشاركًا ومشاركة.
- الحدود الزمانية: وتحددت بالعام الجامعي ٢٠٢٤/٢٠٢٥ م.
- الحدود المكانية: اقتصر البحث على بعض مراكز التأهيل التربوي التابعة لكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر، متمثلة في المراكز التالية: (القاهرة – الجيزة – الاسكندرية – أسيوط – قنا – الأقصر – أسوان).

إطار نظري ودراسات سابقة:

أولاً: الانفعالات الأكاديمية Academic Emotions

تعريف الانفعالات الأكاديمية:

تنوعت تعريفات الانفعالات الأكاديمية، حيث تعرف بأنها حالات وجدانية كالفرح، القلق، الغضب، أو الفخر يعايشها المتعلم أثناء القيام بالأنشطة التعليمية أو تلقي نتائج هذا الأداء، وهي ذات تأثير في دافعية الطالب وسلوكه المعرفي (Pekrun et al., 2002).

وتنشأ الانفعالات الأكاديمية نتيجة تقييم الطالب لمدى قدرته على التحكم في النشاط التعليمي، ومدى القيمة التي يضيفها على ذلك النشاط أو نتائجه. فكلما زاد إدراكه للتحكم والقيمة، زادت احتمالية ظهور انفعالات إيجابية مثل الحماس أو الفخر (Pekrun, 2006). وتلعب تلك المشاعر التي دوراً حاسماً في السياق الأكاديمي وخاصة التعلم والإنجاز الأكاديمي والدافعية وتطور الشخصية (Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011).

ويرفها (Kim & Hodges, 2012) بأنها عبارة عن عدة مشاعر سلبية أو إيجابية ذات تأثير خاص في العمليات المعرفية، ومن ثم الأداء الدراسي والإنجاز. كما تعرف بأنها مجموعة من المشاعر التي تؤثر على نحو مباشر على شعور الطالب بالرضا والسعادة في المجال الأكاديمي، ومن ثم تحصيله وتوافقه الدراسي (Goetz & Hall, 2013).

ويرى (Paolone, 2014) ان الانفعالات الأكاديمية مفهوم نفسي مركب ينطوي على تلك المشاعر التي ترتبط بمواقف التحصيل الدراسي، والتي تعبر على طريقة إدراك المتعلم لما يعايشه في السياق الأكاديمي.

ومما سبق يتضح أن التعريفات سالف الذكر تكمل بعضها البعض؛ إذ إنها تنظر إلى الانفعالات الأكاديمية على أنها خبرات وجدانية تنشأ أثناء تواجد الطالب في السياق الأكاديمي، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بمفاهيم النجاح، الفشل، والإحساس بالتحكم في الأداء، غير أن هناك تركيزاً خاصة لكل تعريف: فقد ركز البعض على الانفعالات الأكاديمية كاستجابات وجدانية تؤثر في الدافعية والسلوك المعرفي (Goetz

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

& Hall, 2013; Kim & Hodges, 2012; Linnenbrink–Garcia & Pekrun, 2011; Pekrun et al., 2002، بينما كان جل تركيز البعض على سبب نشأة الانفعالات الأكاديمية بمظهرها الإيجابي والسلبي (Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2002).

بناءً على ما ورد من تعريفات للانفعالات الأكاديمية، حدد الباحثان مجموعة من الخصائص الجوهرية التي يتسم بها هذا المفهوم، وهي:

- حالات وجدانية متنوعة: تشمل مشاعر إيجابية (كالفرح، الفخر، الحماس) أو سلبية (كالقلق، الغضب، الإحباط) ترتبط بالسياق التعليمي.
 - مرتبطة بالتقييم المعرفي: تنشأ نتيجة إدراك الطالب لمدى تحكمه في النشاط التعليمي والقيمة التي يضيفها عليه، مما يحدد طبيعتها الإيجابية أو السلبية.
 - مؤثر مباشر في العمليات المعرفية: تسهم في توجيه الانتباه، وتنشيط أو إعاقة الذاكرة، وتحديد مستوى المشاركة الأكاديمية.
 - تحدد مستوى الدافعية والتحصيل: إذ تعزز الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم أو تضعفها وفقاً لطبيعة الانفعال.
 - ذات أثر ممتد على الإنجاز والتكيف: تؤثر في الإنجاز الأكاديمي، وتطور شخصية الطالب، وتوافقه النفسي والاجتماعي داخل البيئة التعليمية.
 - مفهوم نفسي مركب: يجمع بين الجانب الوجداني (المشاعر)، والجانب المعرفي (التفسير والتقييم)، والجانب السلوكي (الاستجابات العملية).
- الأطر النظرية المفسرة للانفعالات الأكاديمية :

نظرية الضبط – القيمة للانفعالات الأكاديمية Control-Value Theory of Academic Emotions (Pekrun, 2006):

- طوّر Pekrun (2006) هذه النظرية، وهي تفترض إن الانفعالات الأكاديمية (كالاستمتاع والأمل والفخر والقلق والضجر الأكاديمي، الخ) تنشأ نتيجة اثنين من التقييمات التي يقوم بها الطالب وهما:
- الشعور بالضبط: ويعكس مدى شعور الطالب بأنه قادر على تحقيق النجاح أو إحداث تأثير فيما يقوم به من مهام أكاديمية.

■ القيمة المدركة: وتتبدى في الأهمية أو الفائدة المدركة للمهام الأكاديمية التي يقوم بها الطالب، وذلك مثل مدى ارتباطها بأهدافه وأهمية النجاح الدراسي بالنسبة له.

ومن ثم، فإن شعور الطالب بقدرته على السيطرة على ما يقوم به من مهام أكاديمية وشعوره بأنها ذات قيمة مرتفعة بالنسبة له، تظهر لديه انفعالات إيجابية كالاستمتاع والفخر الأكاديمي، أما إن تملك الطالب الشعور بعدم قدرته على إدارة وضبط المهام الأكاديمية فضلاً عن غياب قيمتها بالنسبة له تسود الانفعالات الأكاديمية السلبية كالقلق والملل واليأس الأكاديمي.

وهناك نوعين من الانفعالات تبعاً لهذه النظرية كما يلي:

١. انفعالات مرتبطة بالنشاط: تظهر أثناء التعلم أو الدراسة كالمثبة والملل الأكاديمي.
٢. انفعالات مرتبطة بالنتائج: تظهر بعد النجاح أو الفشل في المهام الأكاديمية كالخجل والخيبة.

ومن خلال ما سبق، أن ارتفاع مستوى تحكم الطالب فيما يؤديه من مهام وزيادة قيمتها بالنسبة له يؤدي إلى معاشته العديد من الانفعالات الأكاديمية الإيجابية كالاستمتاع والفخر والأمل، أما إذا انخفضت مستويات تحكمه وتردت قيمة المهام الأكاديمية لديه عايش الانفعالات الأكاديمية السلبية كالقلق والملل واليأس. ولهذا، يمكن القول بأن هذه النظرية ذات تأثير جوهري في فهم العلاقة بين الانفعالات والتحصيل والدافعية. كما يمكن القول بالاستفادة من بعض التطبيقات التربوية لتلك النظرية، كتعزيز مشاعر الطلاب فيما يخص قدرتهم على إدارة المحتوى التعليمي من خلال الدعم المستمر والتغذية الراجعة وكذلك تحفيز قيمة وأهمية المحتوى الدراسي من خلال ربطه بأهداف الطلاب وحياتهم الواقعية.

**نموذج بيكرن وستيفنز للانفعالات الأكاديمية The Pekrun & Stephens model
of academic emotions**

أعد هذا النموذج (Pekrun & Stephens (2012)، وهو بمثابة إطار تكاملي قائم على نظرية التحكم – القيمة لبيكرن، غير أنها يمثل امتداداً لها بحيث ينطوي على أبعاد انفعالية، ومعرفية، وسياقية للحياة الأكاديمية. ويقوم هذا النموذج على افتراضية أن الانفعالات الأكاديمية ليست مجرد ردود أفعال عابرة، بل إنها بمثابة

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

- مكونات رئيسة ذات أثر جوهري في الدافعية والتنظيم الذات والأداء الأكاديمية والرفاهة النفسية للطلاب والمعلمين. وبخصوص المكونات الرئيسة للنموذج فهي:
- التحكم: يعكس معتقدات الطالب حول قدرته على إحداث أثر في نتائج تعلمه. ففي حالات زيادة القدرة على التحكم يعايش الطالب الفخر والأمل، أما في حالات نقص القدرة على السيطرة تظهر انفعالات القلق واليأس.
- القيمة: تمثل مدى أهمية المهمة الأكاديمية للطالب. ففي حالات زيادة القيمة المدركة للتعلم تزداد مستويات المشاركة والاندماج الأكاديمي، وعند انخفاضها يحدث الملل.
- التركيز الانفعالي: يشير إلى علاقة الانفعالية بالذات أو المهمة أو الآخرين.
- التنشيط: يشير إلى حالة الانفعال من حيث كونه منبَّط أو مثبَّط. ففي حالة التنشيط يحدث الأمل أما التثبيط فيصاحبه اليأس والملل.
- الوظيفة التربوية: تمثل أثر الانفعالات الأكاديمية في عملية التعلم من حيث تنظيم الذات والمثابرة.

ومما سبق يمكن القول، بأن هذا النموذج يتميز بالشمولية لكونه ينطوي على عمليات معرفية (التحكم والقيمة) والانفعالات، مما يتيح فهمًا أوسع لتجربة الطالب داخل البيئة التعليمية. كما يربط النموذج بين الانفعالات الأكاديمية والإنجاز الدراسي مما يتيح الاستفادة منه في تفسير مستويات الدافعية والاندماج الأكاديمي. وتعقيباً على كلا الإطارين السالف عرضهما، يتضح أن كليهما يربط بين الانفعالات والتحصيل والدافعية، وكيفية تأثير الانفعالات في الأداء الأكاديمي، وهما متكاملان في تفسير فهم الانفعالات الأكاديمية، فنظرية (Pekrun, 2006) تركز على نشأة الانفعالات من خلال تقييمات الضبط والقيمة ويستكمل نموذج (Pekrun & Stephens, 2012) هذا ليشمل أبعاداً أخرى سياقية وتنظيمية.

العوامل المؤثرة في الانفعالات الأكاديمية:

التقييمات المعرفية: التحكم – القيمة:

تشكل الانفعالات الأكاديمية في الأساس من تقييمات الطالب لقدراته الخاصة بمدى قدرته على التحكم وأهمية المهمة بالنسبة له، فكلما زاد إدراك الطالب لقدرته

على النجاح وأهمية المهمة، زادت الانفعالات الإيجابية مثل الأمل والفخر والعكس (Pekrun, 2018).

الدافعية والاندماج الانفعالي:

تبين أن الدافعية الذاتية تلعب دورًا حيويًا في الاندماج الانفعالي وتزيد من شعور الطلاب بالانتماء والمشاركة الانفعالية الفاعلة في التعلم لتحقيق نتائج أفضل (Liu et al., 2024).

تنظيم الانفعالات:

إن قدرة الطالب على تنظيم انفعالاته تؤثر في كيفية إدراكه لقدراته وإمكاناته في تحقيق النجاح الدراسي، حيث تتفاعل هذه العوامل الوجدانية مع العمليات المعرفية والاجتماعية داخل الصف الدراسي (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012).

نوعية المحتوى الدراسي وطرق تقديمه:

اتضح أن طبيعة المواد التعليمية المحفزة وطرائق تقديمها وعرضها تعزز الانفعالات الإيجابية، بينما تؤدي المواد المحايدة أو غير التفاعلية إلى انخفاض في الحماس والاندماج الأكاديمي (Tan et al., 2021).

ما سبق يعكس تعددية وتفاعل العوامل المسهمة في الانفعالات الأكاديمية، فالتقييمات التي يؤديها الطالب حول قدرته على التحكم في المهمة وأهميتها تشكل الأساس لمعايشة الانفعالات الأكاديمية، بينما تؤدي الدافعية الذاتية دورًا جوهريًا في تعزيز الاندماج الانفعالي مع بيئة التعلم، أما تنظيم الانفعالات، فهو يمثل ميكانيزم تنظيمي يمكن الطالب من إدارة التحديات الأكاديمية بشكل متوازن، وأخيرًا، فإن نوعية المحتوى الدراسي وطرق تقديمه لا تقل أهمية، إذ إن المواد التعليمية المحفزة والتفاعلية تسهم في إثارة الانفعالات الإيجابية، بينما تؤدي المواد المحايدة إلى فتور الحماس وتراجع مستواه.

أنواع الانفعالات الأكاديمية:

بمراجعة الأدبيات البحثية ذات الصلة، تبين أن هناك نوعين من الانفعالات الأكاديمية على النحو التالي:

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

الانفعالات الأكاديمية الإيجابية:

١. الاستمتاع: الشعور بالمتعة أثناء التعلم أو إتقان المحتوى.
 ٢. الأمل: التوقع الإيجابي الخاص بتحقيق النجاح أو تحسن الأداء.
 ٣. الفخر: الرضا بما تم تحقيقه من نجاح أو تقدم.
 ٤. الاهتمام: الانجذاب نحو المادة الدراسية والفضول العلمي نحو تفاصيلها
- (Carmona-Halty et al., 2021 ; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012; Wang et al., 2025).

الانفعالات الأكاديمية السلبية:

١. القلق: التوتر حول الأداء ذاته أو التقييمات التالية له.
٢. الخجل: الشعور بالرغبة في الانسحاب نتيجة مشاعر النقص أو الفشل.
٣. الملل: نقص التحدي أو الاهتمام بالمحتوى الدراسي.
٤. الإحباط: الشعور بالعجز نتيجة معوق دراسي ما.
٥. اليأس: الشعور بعدم القدرة على تحقيق نتائج مرجوة (Chen et al., 2024; Pekrun, 2006).

ومن خلال العرض السابق يمكن القول بأن الانفعالات الأكاديمية، سواء كانت إيجابية أو سلبية، تعد مكونًا رئيسًا في العملية التعليمية؛ إذ إنها لا تنشأ بمعزل عن السياق التربوي، بل تتشكل من خلال تقييمات معرفية دقيقة تتعلق بالتحكم والقيمة. فالانفعالات الإيجابية مثل الأمل، الفخر، والاهتمام تُعد محفزًا نحو تحقيق الأداء الدراسي الأفضل نتيجة ما يمتلكه الطالب من مدركات خاصة بقدرته على تحقيق النجاح، أما الانفعالات السلبية، كالإحباط والقلق والملل، فهي ليست مجرد عوائق وحسب، بل يمكن أن تكون مؤشرات على خلل في تصميم المهمة أو ضعف في الدعم النفسي والاجتماعي، وقد تتحول إلى فرص للنمو إذا تم تنظيمها وتوجيهها بشكل فعال.

ثانيًا: الاتجاهات تقنيات التعلم الرقمية Attitudes towards Digital

Educational Technologies

شهد التعليم بوجه عام والتعلم العالي على وجه الخصوص تحولًا جذريًا في بنيته وأساليبه نتيجة التقدم في استخدام التقنيات الرقمية، مما أدى إلى نشوء بيئات تعلم جديدة تتطلب فهمًا دقيقًا لاتجاهات الطلاب نحوها. فالاتجاهات بمثابة مؤشرات

نفسية وسلوكية تؤثر على مدى تفاعل الطالب، واستعداده للتعلم، واستجابته للخبرات الرقمية.

شهد التعليم بوجه عام والتعلم العالي على وجه الخصوص تحولاً جذرياً في بنيته وأساليبه نتيجة التقدم في استخدام التقنيات الرقمية، مما أدى إلى نشوء بيئات تعلم جديدة تتطلب فهماً دقيقاً لاتجاهات الطلاب نحوها. فالانجاهات بمثابة مؤشرات نفسية وسلوكية تؤثر على مدى تفاعل الطالب، واستعداده للتعلم، واستجابته للخبرات الرقمية.

مفهوم الاتجاهات:

تنوعت تعريفات الاتجاهات، حيث يرى عمر وآخرون (٢٠١٠) أن الاتجاه يعد تنظيمًا ذهنيًا ونفسيًا للفرد واستعدادًا للاستجابة للمواقف أو الأفراد أو الأفكار بطريقة معينة، وهي توجه وتتحكم في استجابات الفرد المختلفة. بينما يرى Mutai (2011) أنها تمثل أسلوب الطالب في التفكير وميله نحو موضوع أو قضية معينة، سواء كان ذلك بالقبول أو الرفض أو حتى الحياد.

وفي السياق ذاته، أوضح الشناق وبن دومي (٢٠١٠) أن الاتجاه نحو التعلم يُقاس بمقدار الشدة الانفعالية التي يظهرها الأفراد تجاهه، ما بين قبول أو رفض أو تردد. كما يشير الجراح (٢٠١٣) إلى أن الاتجاه هو حالة من الاستعداد العقلي تتشكل من خلال خبرات الفرد السابقة، وتنعكس في صورة توجه يحدد كيفية استجابته للمواقف المختلفة.

ومن جانب آخر، يرى الخبيري (٢٠١٩) أن الاتجاه يعبر عن شعور نسبي ثبات لدى الفرد يتمثل في التأييد أو المعارضة نحو موضوع أو فكرة أو أشخاص محددين، وهو ناتج عن تراكم خبراته السابقة.

كما يوضح عبد الرازق (٢٠٢٠) أن الاتجاه نحو علم النفس يتمثل في مشاعر الطالب ومعتقداته تجاه هذا التخصص، والتي تنعكس في صورة قبول أو رفض، ودرجة الرغبة أو المتعة في دراسته، استناداً إلى إدراك الطالب لدور علم النفس في إثراء جوانب الحياة المختلفة.

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

ويعرف ماضي والمرادني (٢٠٢١) الاتجاهات بأنها الموقف الذي يتبناه الطالب تجاه مادة دراسية معينة، سواء بالقبول أو الرفض، كنتيجة لتجارب وخبرات وأنشطة تعرض لها خلال فترة زمنية محددة أسهمت في تشكيل مواقفه واستجاباته. بينما يرى بلة (٢٠٢٢) أن الاتجاه نحو استخدام الكتاب الإلكتروني يتمثل في قابلية وميول طلاب الدراسات العليا للاستفادة منه. كما أشار عزام؛ وعبد الجليل (٢٠٢٤) إلى أن الاتجاه يُعد حالة عقلية داخلية تعمل على توجيه استجابات الفرد، وتؤثر في اختياره لموقف أو موضوع أو قضية معينة، سواء تمثل ذلك في القبول أو الرفض

بينما يشير الأمين (٢٠٢٥) إلى أن الاتجاه عبارة عن استعداد للاستجابة نحو القضايا الخلافية في البيئة الاجتماعية وما تحويه من مفاهيم، وقد تكون هذه الاستجابة إيجابية أو سلبية. أما ابن عبد الله وآل سعود (٢٠٢٥) فقد عرفاه بأنه أسلوب منظم ومتربط من التفكير والشعور والسلوك تجاه الأفراد والقضايا والمواقف والأحداث والمفاهيم، بل واتجاه الفرد نحو كل ما يحيط به في بيئته بوجه عام.

ويتضح من التعريفات السابقة لمفهوم الاتجاهات، أن الاتجاه يتميز بعدة خصائص جوهرية تشكّل مضمونه، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- بناء عقلي ونفسي منظم: حيث إن الاتجاه ليس مجرد استجابة عابرة، بل هو تنظيم ذهني ونفسي داخلي يكون حالة عقلية أو انفعالية مستقرة نسبياً، تسهم في توجيه سلوك الفرد.
- استعداد موجه للاستجابة: يمثل الاتجاه حالة من الاستعداد المسبق للاستجابة نحو موضوع ما أو قضية معينة أو أشخاص، بحيث يحدد طبيعة هذه الاستجابة إن كانت بالقبول، أو الرفض، أو الحياد.
- يرتبط بالخبرة السابقة: حيث إن الاتجاهات ليست فطرية بل تتشكل عبر التفاعل مع خبرات وتجارب سابقة، وتنعكس في صورة مواقف أو ميول مكتسبة يكونها الفرد بمرور الزمن.

- يعبر عن حالة انفعالية نسبية: حيث يمكن قياس الاتجاه بدرجة الشدة الانفعالية التي يظهرها الفرد نحو موضوع معين من حيث القبول أو الرفض أو التردد.
- يتميز بالثبات النسبي مع قابلية التغيير: تتميز الاتجاهات بالثبات النسبي في حياة الفرد، لكنها ليست جامدة؛ إذ يمكن تعديلها أو تغييرها بفعل تراكم الخبرات أو التعرض لمؤثرات جديدة.
- شمولية وتعدد الأبعاد: حيث إن الاتجاهات تشمل أبعادًا معرفية وانفعالية وسلوكية، حيث تتجلى في طريقة التفكير، وطبيعة المشاعر، وأنماط السلوك الظاهر تجاه القضايا والمواقف المختلفة.
- وفي ضوء ما سبق يعرف الباحثان اتجاهات الطلاب نحو التقنيات التعلم الرقمية بأنها مجموعة من الميول والمعارف والسلوكيات التي يُبديها طلاب الدبلوم العام في التربية تجاه استخدام التقنيات الرقمية في العملية التعليمية.

أهمية الاتجاهات:

يرى عبد الغفار (٢٠٠٨) أن الاتجاهات تُعد من أهم العوامل المؤثرة في عملية التعلم لدى الطلاب؛ فكلما كان للطالب اتجاه إيجابي نحو مادة دراسية أو مقرر معين، ازدادت دافعيته للتعلم والمراجعة، بينما يقل إقباله على دراسة المادة الدراسية التي لا يرغب فيها أو ينفر منها. فالطلاب يكتسبون اتجاهاتهم من خلال الخبرة المباشرة والتعلم، أو عبر تفاعلهم مع مؤثرات التنشئة الاجتماعية.

وتتضح أهمية الاتجاهات - في المجال التعليمي - في قدرتها على التنبؤ بالسلوك الأكاديمي للطلاب، حيث تسهم الاتجاهات الإيجابية نحو مصادر التعلم الرقمية، مثل الكتاب الإلكتروني، في رفع دافعيتهم وزيادة اعتمادهم على هذه المصادر (Ajzen, 2005). كما كشفت دراسات حديثة أن الاتجاهات الإيجابية تجاه التعلم الإلكتروني تمثل عاملاً جوهرياً في إنجاح التعليم عن بُعد، لا سيما في ظل التحولات الرقمية التي فرضتها جائحة كورونا (Alshammari, 2020).

كما تُعد الاتجاهات من المفاهيم الجوهرية في علم النفس التربوي والاجتماعي

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

نظراً لدورها المباشر في توجيه السلوك الإنساني وصياغة مواقف الأفراد تجاه القضايا المختلفة. وقد أوضحت عدة دراسات أن الاتجاهات تمثل مؤشراً مهماً على تقبل الأفراد للتجارب التعليمية والتقنية الحديثة، مثل استخدام الكتاب الإلكتروني، فضلاً عن كون الاتجاهات الإيجابية عاملاً حاسماً في تبني التقنيات التعليمية المعاصرة والتغلب على ما يرتبط بها من تحديات (بلة، ٢٠٢٢).

وفي ضوء ما سبق يستخلص الباحثان أهمية اتجاهات الطلاب في المجال التعليمي بشكل عام واتجاهاتهم نحو تقنيات التعلم الرقمية بشكل خاص؛ حيث تكتسب اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية أهمية بالغة كونها تمثل عاملاً رئيسياً في مدى تقبلهم لهذه التقنيات واستعدادهم لاستخدامها بفاعلية. فالطلاب ذوو الاتجاهات الإيجابية يميلون إلى تبني الأدوات الرقمية مثل الكتاب الإلكتروني والتعلم الإلكتروني، مما يعزز من دافعيتهم ويزيد من اعتمادهم على مصادر التعلم الحديثة، بينما تحد الاتجاهات السلبية من مشاركتهم وتفاعلهم معها. كما تُعد الاتجاهات مؤشراً مهماً للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي للطلاب في ظل التحولات الرقمية المتسارعة، حيث تسهم الاتجاهات الإيجابية في إنجاح التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد، وتمثل عنصراً حاسماً في التغلب على المعوقات التقنية والتنظيمية المصاحبة لها. ومن ثم فإن دراسة اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية تُعد مدخلاً أساسياً لفهم طبيعة تفاعلهم مع بيئة التعلم المعاصرة، ولتطوير استراتيجيات تعليمية تواكب متطلبات العصر الرقمي.

مكونات الاتجاهات:

يرى كل من (Wade & Travis, 2005، عبدالرحمن، ٢٠٠٨) أن الاتجاهات تتكون من أربع مكونات وهي:

- المكون الإدراكي: ويُعد الأساس الأهم لبناء الاتجاهات، حيث إنه يمكن الفرد من إدراك المثيرات الخارجية أو المواقف الاجتماعية. ويكون هذا الإدراك حسياً عندما يتعلق الاتجاه بالمحسوسات والماديات، بينما يكون اجتماعياً عندما يرتبط بالمثيرات الاجتماعية أو القضايا المعنوية. ومن خلال هذا الإدراك تتشكل صورة الفرد عن ذاته وتتكون مفاهيمه عن الآخرين.

- **المكون المعرفي:** ويتمثل في مجموعة المعارف والمعلومات والخبرات المرتبطة بموضوع الاتجاه، والتي يكتسبها الفرد من خلال الممارسة المباشرة، إلى جانب المعتقدات والتوقعات.
 - **المكون الانفعالي:** وهو العنصر الذي يميز الاتجاه عن الميل أو الرأي أو الاهتمام، حيث يتحدد من خلاله مدى قوة الاتجاه أو ضعفه، ويعكس طبيعة المشاعر المصاحبة له.
 - **المكون السلوكي:** ويشمل الاستجابات والتصرفات التي تصدر عن الفرد تجاه مثير معين، حيث يُعبر السلوك عن إدراكه للمواقف واستجابته لها بشكل عملي.
- بينما يرى صادق (٢٠١٢) أن الاتجاه يتكون من ثلاث مكونات وهي (المكون الوجداني - المكون المعرفي - المكون السلوكي): حيث يشير المكون الانفعالي إلى مشاعر الفرد ورغباته حول قضية أو موضوع أو موقف معين، سواء بالقبول أو الرفض. ويشير المكون المعرفي إلى التنظيم المعرفي والبنية المعرفية للاتجاهات، ومن ثم فإن تكوين الاتجاهات الإيجابية يعتمد على تقديم ما يتناسب مع مستويات وقدرات الطلاب وهذا يتطلب تحديد الاتجاهات المراد تعديلها وذلك بمعرفة من الطلاب أنفسهم. في حين يركز المكون السلوكي على الاشتراط بنوعية الكلاسيكي والإجرائي، فالكلاسيكي يؤكد على دور كل من المثير الشرطي والمثير الطبيعي في إمكانية إحداث السلوكيات الإيجابية وذلك من خلال التدعيم والتعزيز، ومن ثم فإن المعلم يمكن أن يؤدي دورًا مهمًا في عملية تشكيل الاتجاهات بنوعها الإيجابية والسلبية من خلال تفاعله مع الطلاب، أما الاشتراط الإجرائي فيقوم على أساس إن السلوك محكوم بنتائجه بمعنى إن التعزيز الذي يتبع سلوكًا ما يؤدي إلى تكراره وعليه يمكن تعديل السلوك السلبي عن طريق استبداله بسلوك مرغوب فيه وتعزيزه.

كما اتفقت العديد من الدراسات، مثل دراسات كل من (Said & Svensson, 2021, Arul, 2024) على أن الاتجاهات تتكون من ثلاث مكونات رئيسية مترابطة هي: (المكون المعرفي الذي يتجسد في معتقدات الفرد وأفكاره حول موضوع معين، والمكون الوجداني الذي يعكس مشاعره الإيجابية أو السلبية نحوه، والمكون السلوكي الذي

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

يتمثل في الاستجابات الفعلية أو نوايا السلوك المرتبطة به).

يتضح من العرض السابق أن هناك تباينًا بين الباحثين في تحديد مكونات الاتجاه؛ فبينما ذهب بعضهم إلى أنها أربعة أبعاد تشمل الإدراك، المعرفة، الوجدان والسلوك، فإن آخرين أكدوا أنها تقتصر على ثلاث مكونات أساسية هي المعرفي والوجداني والسلوكي (صادق، ٢٠١٢). كما دعمت الدراسات الأجنبية الحديثة هذا التوجه، إذ بينت أن الاتجاهات تُبنى في الأساس على ما يحمله الفرد من معتقدات ومعارف، وما يرتبط بها من مشاعر وانفعالات، وما يترتب عليها من استجابات سلوكية (Said & Svensson, 2021; Arul, 2024). وبناءً على ذلك، يمكن استخلاص أن الاتجاه – بشكل عام – يقوم على ثلاث مكونات مترابطة هي: المكون المعرفي، والمكون الوجداني، والمكون السلوكي، وهو ما ينطبق أيضًا على الاتجاه نحو تقنيات التعلم الرقمية، حيث تُشكل المعتقدات والمعارف لدى الطلاب أساسًا لفهم هذه التقنيات، في حين تعكس مشاعرهم طبيعة تقبلهم أو رفضهم لها، وتتجسد استجاباتهم العملية في أنماط استخدامهم لهذه الأدوات التعليمية وتبنيمهم لها داخل الممارسات الأكاديمية.

أنماط اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية:

هناك تباين واضح في اتجاهات الطلاب نحو التعلم الرقمي، ويمكن تصنيفها إلى ثلاث فئات رئيسية:

١. الاتجاهات الإيجابية:

يرتبط هذا النوع من الاتجاهات بالمرونة التي توفرها المنصات الرقمية، وإمكانية التعلم الذاتي، والوصول إلى مصادر متنوعة. وقد وجد (Getenet et al. 2024) أن الطلاب الذين يمتلكون كفاءة رقمية عالية وثقة ذاتية يظهرون مستويات أعلى من التفاعل المعرفي والعاطفي والتعاوني.

٢. الاتجاهات المحايدة أو المختلطة:

يُبدى بعض الطلاب تقديرًا للتسهيلات التي توفرها التكنولوجيا، لكنهم يبقون مترددين بشأن فعاليتها مقارنة بالتعليم التقليدي. وغالبًا ما يرتبط هذا التردد بعوامل مثل ضعف البنية التحتية، أو غياب التفاعل الشخصي، أو عدم وضوح الأهداف

التعليمية.

٣. الاتجاهات السلبية

تظهر هذه الاتجاهات في حالات الخوف من التكنولوجيا، أو الشعور بالعزلة، أو نقص الدعم الفني والتربوي. وقد أشار (Moeketsi & Lata (2023 إلى أن غياب التوجيه المناسب يؤدي إلى مقاومة الطلاب للتعليم الرقمي، خاصة في البيئات التي تفتقر إلى التكامل التربوي الفعال.

ومما سبق يمكن القول بأن تبنى بعض الطلاب التوجه الإيجابي غالبًا ما يرتبط بامتلاك كفاءة رقمية عالية وثقة ذاتية، أما الاتجاهات المحايدة فتمثل حالة وسطية، حيث يُظهر الطلاب تقديرًا للتسهيلات التي توفرها التكنولوجيا، مثل سهولة الوصول للمحتوى أو تنوع الوسائط، لكنهم يظلون مترددين بشأن فعاليتها مقارنة بالتعليم التقليدي، والاتجاهات السلبية فتتجلى في مظاهر الخوف من التكنولوجيا، أو الشعور بالعزلة، أو نقص الدعم الفني والتربوي.

العوامل المؤثرة في اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية:

يمكن تلخيص أبرز العوامل المؤثرة في اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية فيما أورده (Koenig (2024:

١. الفوائد الشخصية المدركة:

تُعد الفوائد الشخصية المدركة من أبرز العوامل التي تدفع الطلاب لتبني التعلم الرقمي، حيث يرتبط استخدام التكنولوجيا بتحسين الأداء الدراسي، وزيادة جودة المخرجات، وتوفير الوقت والجهد. هذه الفوائد تُعزز من شعور الطالب بالكفاءة والإنجاز، خاصة إذا كانت المنصات الرقمية مصممة بطريقة تفاعلية وتراعي الفروق الفردية.

٢. الفوائد الاجتماعية المدركة:

يعتقد العديد من الطلاب أن التعلم الرقمي يساهم في تعزيز الإنتاجية الجماعية، وتوسيع دائرة الوصول إلى المعرفة، وتسهيل التعاون بين الأقران. هذا الإدراك الاجتماعي يُعزز من الاتجاهات الإيجابية، خاصة في البيئات التي تشجع على التعلم التشاركي

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

والمفتوح.

٣. سهولة الاستخدام المدركة:

وهذه تلعب دورًا محوريًا في تشكيل الاتجاهات، حيث إن الأنظمة التعليمية المعقدة قد تُثير مقاومة أو قلقًا لدى الطلاب. كلما كانت واجهات الاستخدام بسيطة، وكلما توفر الدعم الفني، زادت احتمالية القبول.

٤. المعايير الشخصية:

تؤثر المعايير الشخصية، مثل القيم التعليمية والمعتقدات حول دور المعلم والتفاعل الإنساني، في تشكيل اتجاهات الطلاب. فبعض الطلاب يفضلون النمط التقليدي للتعلم بسبب اعتقادهم بأن التفاعل المباشر أكثر فعالية، بينما يرى آخرون أن التكنولوجيا تمنحهم استقلالية أكبر.

٥. قلق الحاسوب:

يُعد قلق الحاسوب من العوامل النفسية التي تعيق تبني التعلم الرقمي، حيث يشعر بعض الطلاب بالتوتر أو الخوف من ارتكاب الأخطاء التقنية، أو من فقدان السيطرة على بيئة التعلم. هذا القلق قد يكون ناتجًا عن تجارب سابقة سلبية، أو عن نقص التدريب.

٦. فعالية الذات:

تشكل فعالية الذات كما تتضح في اعتقاد الطالب بقدرته على استخدام التكنولوجيا بنجاح عاملاً حاسماً في تشكيل الاتجاهات. فالطلاب ذوو المعرفة الرقمية والخبرة السابقة هم أكثر استعدادًا لتبني التعلم الرقمي، وأكثر قدرة على تجاوز التحديات التقنية.

ومما سبق يمكن القول بأن تأثير اتجاهات الطلاب نحو التعلم الرقمي تتأثر بعدة عوامل متداخلة أبرزها الفوائد الشخصية المدركة، مثل تحسين الأداء الدراسي، والفوائد الاجتماعية كتعزيز التعاون والوصول إلى المعرفة. كما تلعب سهولة الاستخدام دورًا حاسماً في تقبل التقنية، إلى جانب المعايير الشخصية التي تعكس القيم والمعتقدات التربوية. ويُضاف إلى ذلك قلق الحاسوب وفعالية الذات، حيث تؤثر الخبرة والثقة الرقمية في مدى استعداد الطالب للتفاعل الإيجابي مع بيئات التعلم الرقمية.

الأطر النظرية المفسرة لاتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية:

يمكن عرض الأطر النظرية المفسرة لاتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمي كما يلي:

١. النظرية الموحدة لتقبل واستخدام التكنولوجيا (Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT)

أعد هذه النظرية (Venkatesh et al. (2003، وهي تعد أكثر شمولاً، وتُستخدم في تحليل الاتجاهات ضمن سياقات متعددة، بما فيها البيئات التعليمية، وتشتمل على عوامل مؤثرة في تقبل الطلاب واستخدامهم للتكنولوجيا وهي: التأثير الاجتماعي، والظروف الميسرة، والتوقعات السلوكية.

٢. نموذج تقبل التكنولوجيا Technology Acceptance Model

والذي يفترض أن هناك عاملين رئيسيين يؤثران في ميل الفرد لتقبل واستخدام التكنولوجيا الحديثة وهما: فائدتها المدركة التي تمثل درجة اعتقاد الفرد أن استخدام التكنولوجيا الحديثة من الممكن أن يعمل على تحسين أدائه، وسهولة استخدامها التي تعكس درجة اعتقاد الفرد أن توظيف التكنولوجيا ليس بالأمر المعقد أو الشاق. فكلما زاد اعتقاد الفرد بفعالية وسهولة التكنولوجيا الحديثة، كلما زاد تقبله لها وميله إلى استخدامها (Davis, 1989).

٣. نموذج السلوك المخطط Planned Behavior Model

يصف النموذج كيفية تأثير الاتجاهات على الممارسات الفعلية للطلاب، سواءً على المستوى الشخصي أو المهني. وبالتالي إذا كان لدى الطلاب كفايات استخدام التكنولوجيا واعتبارات اجتماعية، فسيكونون أكثر ميلاً لاستخدامها (Ajzen, 1991). ويمكن القول بأن النماذج الثلاثة سألغة العرض تظهر تكاملاً في تفسير سلوك الطلاب تجاه تقنيات التعلم الرقمية، حيث تنطوي النظرية الموحدة لتقبل واستخدام التكنولوجيا على العوامل السياقية والاجتماعية التي تُيسر الاستخدام، بينما يُبرز نموذج تقبل التكنولوجيا أهمية الإدراك الفردي للفائدة والسهولة كمدخل لقبول التكنولوجيا، أما نموذج السلوك المخطط، فيربط الاتجاهات بالنوايا والسلوك الفعلي، مؤكداً على دور الكفايات الذاتية والضغط الاجتماعي.

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

ثالثاً: الاستحقاق الأكاديمي Academic Entitlement

كان Dubovsky أول من ناقش مفهوم الاستحقاق في السياق الأكاديمي، فمن خلال ملاحظاته وتفاعلاته مع طلاب كلية الطب، حدّد بعض الخصائص لسلوكيات ومواقف الاستحقاق الأكاديمي التي يُظهرها الطلاب، فقد لاحظ أن الطلاب يعتقدون أنه يمكن تحصيل المعرفة بأقل قدر ممكن من الجهد من جانب الطالب، ووجد توقعاً شائعاً بينهم بأن الآخرين سيوفرون جميع المعلومات اللازمة، مع قدر ضئيل من المسؤولية الشخصية أو الجهد المبذول لاكتساب المعرفة، وأنهم يقومون بعزو مشكلات التعلم إلى عضو هيئة التدريس أو المقرر الدراسي أو المؤسسة التعليمية، وأنهم يعتقدون أنه ينبغي على جميع الطلاب الحصول على نفس القدر من التقدير والمكافأة بغض النظر عن الجهد الفردي أو الكفاءة، وهم بحاجة ملحة لتخفيف شعورهم بعدم الارتياح أو قلقهم المرتبط بالأداء الأكاديمي، وغالباً ما يتم ذلك بأسلوب غير محترم أو عدائي تجاه أعضاء هيئة التدريس (Dubovsky, 1986).

وهناك اتفاق بين معظم الباحثين على أن الاستحقاق الأكاديمي يتضمن توقعات مفرطة للحصول على نتائج إيجابية ومعاملة تفضيلية وتسهيلات من قبل أعضاء هيئة التدريس (Greenberger et al., 2009; Kopp et al., 2011). كذلك ينطوي الاستحقاق على مجموعة من السلوكيات التي تأتي في صورة الجدل المستمر مع أعضاء هيئة التدريس بخصوص الدرجات أو سياسات التعامل الصفّي (Achacoso, 2002).

كما يكون هؤلاء الطلاب أكثر ميلاً للانشغال بممارسة سلوكيات لا تمت للمحاضرة بصلّة، أو الوصول متأخرين إلى المدرج الدراسي، أو مغادرته مبكراً، أو إرسال رسائل نصية، أو لاسلكية أثناء المحاضرة لبعضهم البعض (Chowning & Campbell, 2009).

تعريف الاستحقاق الأكاديمي:

وردت العديد من التعريفات للاستحقاق الأكاديمي منها ما يلي:

إحساس ثابت وعميق لدى الطالب بأنه يستحق أكثر، وله الحق في الحصول على ما يفوق ما يحصل عليه أقرانه (Campbell, et al., 2004).

اعتقاد الطالب المستمر بأنه يستحق مكافآت ومعاملة تفضيلية، غالبًا دون مراعاة حقيقية لمؤهلاته أو مستوى أدائه الفعلي (Harvey & Martinko, 2009).

توقع الطالب حصوله على مكافآت عالية أو نتائج إيجابية، على الرغم من عدم بذل الجهد أو غياب الأدلة على الأداء الدراسي المقبول (Singleton-Jackson et al., 2011).

ميل الطالب إلى توقع تحقيق النجاح الأكاديمي دون أدنى تحمل مسئولية ذلك (Jeffres et al., 2014).

رغبة الطالب في الحصول على أعلى الدرجات بالرغم من عدم تقديم المستوى الأكاديمي المنشود، ومطالبته بتسهيلات غير عملية، وعدم تحميله لمسئولية فشله أو تدني مستواه (Jiang et al., 2017).

مجموعة من المواقف و/أو السلوكيات التي يتوقع فيها الطلاب الحصول على مزايا أكاديمية دون تقديم مساهمات جوهرية لتحقيق تلك المزايا (Lukett et al., 2017).

اعتقاد الطالب أنه يستحق معاملة خاصة وتفضيل يفوق ما يحصل عليه غيره من الطلاب (Keener, 2020).

ميل الطالب إلى توقع النجاح الأكاديمي دون جهد، والخدمات التعليمية غير المستحقة، أو التسهيلات الأكاديمية غير الواقعية (Jackson et al., 2020).

رغبة الطالب في الحصول على درجات أو امتيازات دون بذل جهد فعلي، ورغبته في فرض شروطه على أساليب التدريس أو التنظيم الصفّي (Ibrahim & Nemt-allah, 2025).

وفي ضوء ما سبق يستخلص الباحثان أهم الخصائص المميزة لمفهوم الاستحقاق الأكاديمي وهي:

- إحساس ثابت ومبالغ فيه بالاستحقاق: شعور داخلي عميق لدى الطالب بأنه يستحق أكثر من غيره من الامتيازات والفرص الأكاديمية، بغض النظر عن أدائه الفعلي.

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

- توقع معاملة تفضيلية: اعتقاد مستمر بأحقية الحصول على معاملة خاصة أو مكافآت مرتفعة مقارنةً بالأقران، دون مبررات موضوعية أو مستوى أداء مناسب.
- الانفصال عن الجهد والمسؤولية: ارتباط توقع النجاح أو الحصول على الدرجات العالية بغياب الجهد الفعلي أو رفض تحمّل المسؤولية عند الإخفاق الأكاديمي.
- المطالبة بامتيازات غير مستحقة: ميل الطالب للمطالبة بتسهيلات أكاديمية أو خدمات تعليمية غير عملية أو لا تنسجم مع قدراته أو التزاماته.
- نزعة لفرض الشروط: رغبة بعض الطلاب في التحكم في أساليب التدريس أو التنظيم الصفّي وفرض متطلباتهم الخاصة على العملية التعليمية.
- سلوكيات ومواقف غير متوازنة: يتجلى الاستحقاق الأكاديمي في مواقف أو سلوكيات يسعى فيها الطالب إلى تحقيق مكاسب أكاديمية دون تقديم مساهمات حقيقية أو أداء يعكس تلك المكاسب.

أسباب الاستحقاق الأكاديمي:

تعددت أسباب الاستحقاق الأكاديمي وفق ما جاء في الأدبيات البحثية ذات الصلة، حيث أمكن تصنيفها إلى عوامل أسرية، وشخصية، واجتماعية، وأكاديمية كما يلي:

١. العوامل الأسرية:

تبين أن نمط المعاملة الوالدية المروحية Helicopter Parenting القائم على إشراف الوالدين على كافة جوانب حياة أبنائهم، ويغدقون عليهم بالمديح المفرط من أجل تعزيز تقديرهم لذواتهم، قد يؤدي إلى نشوء طلاب ذوي شخصيات هشّة غير قادرين على تقبل النقد (Lukianoff & Haidt, 2019).

كذلك ارتبط الاستحقاق الأكاديمي بأسلوب المعاملة الوالدية التساهلي القائم على التدليل والسلوك المفرط في الحماية، مما يجعل من الصعب على الطالب التعامل مع الصراعات أو التكيف الدراسي فضلاً عن عزوه المستمر لفشله الدراسي إلى حظه السيئ أو إلى عوامل خارجية أخرى (Fromuth et al., 2019).

كما كانت التوقعات المتزايدة من الوالدين، وتكرار المقارنات الاجتماعية التي يجربها الوالدان، واستخدام الوالدين للمكافآت بشكل أكبر، كلها كانت مرتبطة إيجابياً بالشعور بالاستحقاق الأكاديمي لدى الطلاب (Greenberger et al., 2008).

٢. عوامل الشخصية:

توصل Greenberger et al. (2008) إلى ارتباط الاستحقاق الأكاديمي بتقدير الذات المنخفض، ووجد Chowning and Campbell (2009) علاقة عكسية بين بعد المسؤولية الخارجية المنشأ على مقياس الاستحقاق الأكاديمي وتقدير الذات، وأشار Baer and Cheryomukhin (2011) إلى أن الاستحقاق الأكاديمي بمثابة عامل وقائي وتعويضي يقوم بتوظيفه المعجبون بأنفسهم كثيراً للحفاظ على صورة ذاتهم الموجبة من خلال إلقاء اللوم على الآخرين وتجنب المسؤولية في حالات الإخفاق أو الأداء السيئ. وتبين أنا هناك ارتباطاً عكسياً دالاً بين المستويات المرتفعة من الاستحقاق الأكاديمي والإحساس بالتحكم الشخصي، والتركيز على العوامل الخارجية. ولا يُقصد بذلك أن الأفراد الذين يشعرون بالاستحقاق الأكاديمي يركزون على الآخرين أكثر من أنفسهم، بل إنهم يميلون إلى تحميل الآخرين والعوامل الخارجية مسؤولية نجاحهم الشخصي (Kopp et al., 2011).

كما ارتبط الاستحقاق الأكاديمي عكسياً بفعالية الذات الأكاديمية. وبعبارة أخرى، حيث كان الأفراد الذين يتمتعون بمستويات أعلى من الاستحقاق الأكاديمي ذوو ثقة أقل في قدرتهم على تحقيق النتائج الأكاديمية المرجوة (Boswell, 2012).

٣. عوامل أكاديمية:

تبين أن هناك ارتباطاً دالاً بين المستويات المرتفعة من الاستحقاق الأكاديمي والمستويات المنخفضة من المشاركة الدراسية والجهد الدراسي (Greenberger et al., 2008)، كذلك ارتبط بعض أبعاد الاستحقاق الأكاديمي كتوقعات الاستحقاق والمسؤولية الخارجية على نحو عكسي بالحاجة إلى التحصيل المعرفي والميل نحو المشاركة الدراسية (Chowning & Campbell, 2009)، ووجدت علاقة موجبة بين الاستحقاق الأكاديمي وتجنب الأداء وبذل الجهد، وعلاقة سالبة بين الاستحقاق الأكاديمي وتوجه الأهداف القائم على الإتقان (Kopp et al., 2011).

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

٤. عوامل اجتماعية:

ارتبط الاستحقاق الأكاديمي على نحو سالب بالالتزام الاجتماعي (الميل للعمل من أجل الصالح العام بدلاً من السعي لتحقيق المصلحة الذاتية الفورية)، وهذا مفاده أن الأفراد ذوي المستويات المرتفعة من الاستحقاق الأكاديمي يركزون أكثر على مصالحهم الشخصية، وهو ما قد يرتبط بزيادة التركيز على الذات (Greenberger et al., 2009).

ووجدت علاقة موجبة دالة بين الاستحقاق الأكاديمي واستخدام شبكات التواصل الاجتماعي، وأمكن عزو هذا إلى أن الفرص التي تتيحها هذه المواقع للحصول على اهتمام غير مبرر أو غير مستحق، والترويج الذاتي، قد تكون جذابة بشكل خاص للأفراد ذوي المستويات العالية من الاستحقاق الأكاديمي (Boswell, 2012; Twenge & Campbell, 2008).

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأن الاستحقاق الأكاديمي ظاهرة متعددة الأبعاد تتأثر بجملة من العوامل المتداخلة. فعلى الصعيد الأسري، تسهم أنماط التنشئة الأسرية القائمة على الحماية المفرطة أو التدليل والتساهل في تكوين طلاب ذوي شخصية هشة، يميلون إلى تجنب المسؤولية وإلقاء اللوم على الظروف الخارجية، كما أن الإفراط في المديح والمكافآت يعزز لديهم شعوراً مبالغاً فيه بالاستحقاق.

أما على مستوى العوامل الشخصية، فإن تدني تقدير الذات، وضعف الشعور بالتحكم الشخصي، وانخفاض الكفاءة الذاتية الأكاديمية، كلها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بارتفاع مستويات الاستحقاق الأكاديمي، حيث يلجأ الطالب لتعويض هذا الضعف بإلقاء اللوم على الآخرين أو الظروف المحيطة وتجنب تحمّل المسؤولية.

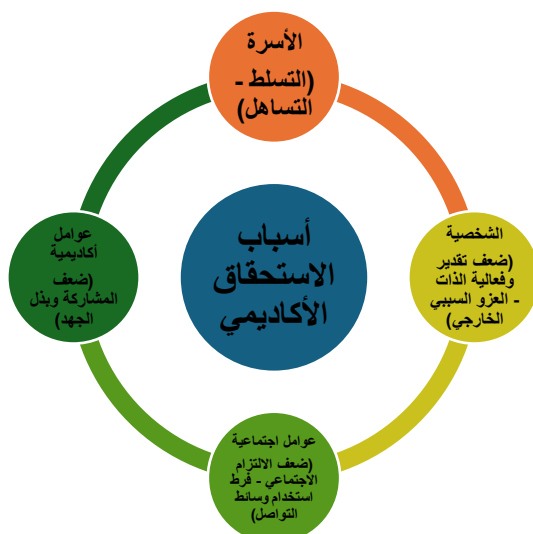
وفيما يتعلق بالعوامل الأكاديمية، تشير النتائج إلى أن الطلاب ذوي الاستحقاق الأكاديمي المرتفع غالباً ما يظهرون مستويات منخفضة من المشاركة الدراسية والجهد، ويتبعدون عن أهداف الإنقاز والتعلم العميق، مع ميلهم لتوقع نتائج إيجابية دون بذل جهد فعلي. وعلى الصعيد الاجتماعي، يرتبط الاستحقاق الأكاديمي بضعف الالتزام الاجتماعي وزيادة النزعة الفردية والتركيز على المصلحة الذاتية، كما يسهم الاستخدام المكثف لشبكات التواصل الاجتماعي – بما توفره من فرص للترويج الذاتي والحصول

على الاهتمام غير المستحق - في تعزيز هذه النزعة لدى الطلاب.

ويرى الباحثان أنه بالرغم من تعدد العوامل المسهمة في الاستحقاق الأكاديمي، إلا أنه لا يمكن عزوه إلى فئة واحدة منها، وبالتالي يمكن القول بأنه نتاج للتفاعل بين التربية الأسرية، وعوامل الشخصية، ومحددات اجتماعية، وتوجهات أكاديمية. والشكل التالي يوضح العوامل المسببة للاستحقاق الأكاديمي:

شكل ١

العوامل المسببة للاستحقاق الأكاديمي



خصائص الطلاب مرتفعي الاستحقاق الأكاديمي:

- بمراجعة الأدبيات البحثية ذات الصلة، جاءت أبرز خصائص الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من الاستحقاق الأكاديمي كما يلي:
- شعورهم المفرط بأنهم يستحقون أكثر مما يُفترض، دون أن يتحملوا مسئولية أداؤهم المتدني، مما يُفضي إلى سلوكيات غير متعاونة وتوقعات غير واقعية داخل البيئات التعليمية (Singleton-Jackson et al. 2011).

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

- الميل إلى امتلاك سمات شخصية تُحفّز السلوكيات غير المهذبة، مثل التحدث بأسلوب غير محترم، تجاهل آراء الآخرين، أو رفض النقد البناء (Chowning & Campbell, 2009).
 - المبالغة في ارتكاب سلوكيات التلاعب والنرجسية والرغبة في الحصول على معاملة خاصة أو امتيازات دون مبرر موضوعي (Jackson et al., 2011).
 - الميل إلى تعويض القصور الأكاديمي من خلال إظهار سلوكيات غير مهذبة من أجل الحفاظ على صورة الذات أمام الآخرين وأمام أنفسهم (Moeller et al., 2009).
 - مطالبة أعضاء هيئة التدريس بالاعتراف بمشاركتهم وتحسينهم وجهودهم، رغم أن مستوى مشاركتهم أو الجهد المبذول منهم لا يرقى إلى الحد المطلوب أكاديمياً (Lemke et al., 2017).
 - استغلال الأقران وممارسة سلوكيات الغش الأكاديمي من أجل الحفاظ على صورة الذات (Baer & Cheryomukhin, 2011).
 - الاعتقاد بأنهم لا يمتلكون السيطرة على درجاتهم ويلقون باللوم على معلمهم نتيجة فشلهم دون النظر إلى أدائهم الأكاديمي (Lessard et al., 2011).
- ومما سبق يتضح أن الاستحقاق الأكاديمي يتجلى في صورة الطالب الذي يمتلك توقعات أكاديمية عالية تجاه نفسه، ويشعر بأنه يستحق معاملة خاصة من أساتذته، لكنه غير مستعد لبذل الجهد الشخصي اللازم لتحقيق هذه النتائج، ويميل إلى الشعور بالارتباك والانزعاج إذا لم تُلبَّ توقعاته أو احتياجاته. فقد يشعر هذا الطالب بأنه يستحق الحصول على درجة "امتياز" في المقرر لمجرد المواظبة على الحضور والمشاركة، أو يعتقد أن على الأستاذ تعديل سياسات المقرر ومواعيد التسليم بما يتناسب مع ظروفه الشخصية. كما يعتقد هذا النوع من الطلاب أن مسئولية تعلّم المادة تقع على عاتق الأستاذ، وأن من واجبه تسهيل المادة وجعلها سهلة الفهم قدر الإمكان، وأن ضعف أداء الطالب يُعد انعكاساً لضعف كفاءة الأستاذ في التدريس. وعند مواجهة أستاذ يرفض تعديل سياسات المقرر أو أساليب التقييم من أجل الطالب، أو عندما يعجز الطالب عن تحقيق النتائج التي يتوقعها لنفسه، فإنه غالباً ما يشعر بالإهانة والغضب.

قياس الاستحقاق الأكاديمي:

على المستوى السيكمومتري، هناك العديد من الجهود التي بذلت لقياس الاستحقاق الأكاديمي، وكان في طليعة تلك الجهود مقياس الاستحقاق الأكاديمي الذي قام بإعداده Achacoso (2002)، أثناء إعداده لرسالة الدكتوراه تقصى فيها العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي وتنظيم الذات والعزو السببي لدى طلاب الجامعة، وتكون المقياس من (١٢) فقرة موزعة على بعدين: أحدهما يقيس معتقدات الاستحقاق الأكاديمي والآخر لسلوكيات الاستحقاق الأكاديمي، وذلك على ميزان سباعي تراوح من (أتفق تماماً) إلى (لا أتفق تماماً).

وبعدئذ، قام Greenberger et al. (2008) بإعداد مقياس الاستحقاق الأكاديمي في بحث تناول العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والشخصية وأساليب المعاملة الوالدية والدافعية، وتكون المقياس من (١٥) فقرة لقياس الاستحقاق الأكاديمي على ميزان سداسي تراوح من (أتفق تماماً) إلى (لا أتفق تماماً).

ثم حاول Chowning and Campbell (2009) قياس الاستحقاق الأكاديمي من خلال مقياس بنفس معنى المفهوم، ومكون من (١٥) فقرة موزعة على بعدين: الأول المسؤولية خارجية المنشأ والآخر توقعات الاستحقاق، وذلك على ميزان سباعي يتراوح من (أتفق تماماً) إلى (لا أتفق تماماً).

وقام Kopp et al. (2011) بإعداد مقياس للاستحقاق الأكاديمي، به (٨) فقرات تعكس معتقدات وسلوكيات الاستحقاق الأكاديمي التي أشار إليها Dubovsky (1986)، على ميزان سباعي يتراوح من (أتفق تماماً) إلى (لا أتفق تماماً).

وأعدّ Wasieleski et al. (2014) مقياساً للاستحقاق الأكاديمي، به (٢٦) فقرة موزعة على بعدين هما النرجسية الأكاديمية والمخرجات الأكاديمية، وذلك على ميزان سباعي يتراوح من (أتفق تماماً) إلى (لا أتفق تماماً).

وقام Aksoy & Sural (2022) بإعداد مقياس توقعات الاستحقاق الأكاديمي للطلاب المعلمين، وتكون هذا المقياس من (٢١) فقرة موزعة على (٤) أبعاد هي: التوقعات العامة للاستحقاق، توقعات الاستحقاق الشخصي، المسؤولية خارجية

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

المنشأ، والدرجة الأكاديمية، وتم استخدام ميزان سداسي يتراوح من (أتفق تماماً) إلى (لا أتفق تماماً).

الأطر النظرية المفسرة للاستحقاق الأكاديمي:

بمراجعة الإرث النظري لمفهوم الاستحقاق الأكاديمي، هناك العديد من الأطر النظرية التي حاولت تفسير المفهوم وذلك اعتماداً على مجموعة من المنطلقات على النحو التالي:

١ - نموذج مدركات الاستحقاق (Entitlement Perceptions Naumann et al., 2002a; 2002b):

يمثل هذا النموذج أول النماذج النظرية التي فسرت مفهوم الاستحقاق، حيث تمثل مدركات الاستحقاق لدى الفرد وتقديره لـ "المعاملة بالمثل المطلوبة" مستوى الشعور بالاستحقاق لديه. ولهذا يكون الأفراد الذين يتسمون بشعور غير مناسب بالاستحقاق أقل رضا وأكثر ميلاً إلى السلوكيات المضادة للإنتاجية. ومن الممكن أن تؤدي الطبيعة الذاتية للشعور بالاستحقاق إلى مواقف يشعر فيها الأفراد بأنهم يستحقون نتيجة معينة، رغم أن ذلك لا يتوافق مع الأعراف الاجتماعية، كما أنه في الحالات التي يشعر فيها الفرد بأنه قد دفع مقابل الحصول على نتيجة ما، فقد يرى أن مستوى المعاملة بالمثل المطلوب قد أصبح معدوماً - أي أنه قد دفع مستحقته مسبقاً (Naumann et al., 2002a; 2002b). ومن ثم نجد في مجال الاستحقاق الأكاديمي، أن الطلاب غالباً ما يعتبرون أنفسهم عملاء لدى المؤسسة الأكاديمية التي يدرسون، ويرون أنهم يستحقون الحصول على نتائج معينة من منظروهم الاستحقاق (Singleton-Jackson et al., 2010).

٢ - نموذج الاستحقاق في مقابل الجدارة (Entitlement Versus Deservingness Feather, 2003):

حاول Feather (2003) في نموذجه للاستحقاق Entitlement تمييزه عن مفهوم الجدارة deservingness، وقام بوصف الجدارة بأنها نتائج مكتسبة أو محققة بناءً على السلوكيات، وأشار إلى الاستحقاق على أنه توقع الحصول على نتائج إيجابية دون وجود

مدخلات سلوكية، ولهذا أقر بأن الجهد يُعد عنصرًا أساسيًا لدى الأفراد عند تحديد ما إذا كان شخص ما يستحق نتيجة معينة. وبعبارة أخرى، تم تصوير الاستحقاق على أنه توقع الحصول على نتائج إيجابية استنادًا إلى قواعد اجتماعية، بغض النظر عن الجهود التي يبذلها الفرد. ويمكن أن تختلف هذه القواعد الاجتماعية تبعًا للسياق والظروف قيد الدراسة.

٣- نموذج الاستحقاق (Harvey & Martinko, 2009) Model of Entitlement:

يفترض هذا النموذج أن مستوى الاستحقاق يتزايد تبعًا للعزو السبب المنحاز للذات، فالأفراد الذين يشعرون بالاستحقاق يحاولون تفسير المواقف بما يخدم مصالحهم الشخصية، ويقومون بعزو ظروفهم إلى أسباب تعود بالنفع عليهم (مثل اعتبار ضعف الأداء الوظيفي نتيجة لعدم كفاءة زملاء). وتتمثل نتائج هذا الأسلوب في زيادة الصراعات بين شخصية وانخفاض مستويات انخفاض في الرضا (Harvey & Martinko, 2009).

٤- نموج اتجاهات الاستحقاق والسلوكيات الأنانية Entitlement Attitudes and Selfish Behaviors

(Zitec et al., 2010) Zitec et al., 2010):

ركز هذا النموذج بشكل مباشر على مسار نشأة مشاعر الاستحقاق، وذلك اعتمادًا على نتائج بعض الدراسات التي تقصت مشاعر الظلم وعلاقتها بالاتجاهات الاستحقاقية والسلوكيات الأنانية، والتي أوضحت أن هناك علاقة بين الظروف المدركة على أنها غير عادلة (التي تتعارض مع توقعاتهم) والسلوكيات الأنانية والشعور بالاستحقاق. وبشكل أكثر تفصيلًا، كان الأفراد الذين وُضعوا في ظروف غير عادلة كانوا أكثر ميلًا لتبني مواقف استحقاقية، ونتيجة لذلك كانوا أكثر عرضة للانخراط في سلوكيات أنانية. وافترض واضعوا النموذج أن تكرار التعرض للظروف غير العادلة – أي تلك التي تتعارض مع التوقعات – قد يؤدي إلى نشوء شعور دائم بالاستحقاق لدى الأفراد (Zitec et al., 2010). وفي السياق الأكاديمي، عندما يكون لدى الطلاب مجموعة من التوقعات المسبقة ويحدث خلافها، فقد ينظرون إلى ذلك على أنه نتيجة غير عادلة، مما يدفعهم إلى الشعور بالاستحقاق والتصرف بطريقة أنانية.

٥- نموذج الاستحقاق كاستجابة للشعور بالغبن Entitled Behaviors as a Response to a Perceived Wrong (Fisk, 2010):

تناول النموذج السلوكيات الاستحقاقية باعتبارها استجابة للشعور المدرك بأن هناك شيئاً خطأ، حيث يتوقع الفرد الحصول على أفضل نتيجة ممكنة دون بذل الجهد اللازم لتحقيق هذا التوقع، مما يؤدي غالباً إلى الشعور بالغبن. وفيما يتعلق بنشأة التوقعات الاستحقاقية، فيمكن عزوها إلى الثقافة التنظيمية المتساهلة واستراتيجيات التوظيف المفرطة في الإغراء والتي تؤدي إلى نشوء معتقدات غير واقعية ويرسخ الاتجاهات استحقاقية (Fisk, 2010).

٦- نموذج الاستحقاق الطلابي Student Entitlement Model (Givertz & Segrin, 2010):

يفترض النموذج أن استراتيجيات السيطرة الوالدية تؤدي إلى تزايد مستويات الشعور بالاستحقاق النفسي وانخفاض مستويات الفعالية الذاتية. واقترح أن أفضل السبل لتقليل الشعور بالاستحقاق تكمن في توفير بيئات تتسم بالمرونة، والتماسك، والتواصل الإيجابي، والتي من شأنها أن تعزز مركز الضبط الداخلي، والرضا، والفعالية الذاتية (Givertz & Segrin, 2010).

بمراجعة النماذج النظرية سألغة الذكر، يمكن القول بمحاولة بعضها تفسير الاستحقاق من منظور الأسباب التي شكلت اتجاهات الاستحقاق (Fisk, 2010, Zitec et al., 2010)، وركز البعض على مخرجاته (Harvey & Martinko, 2009; Naumann et al., 2002a; 2002b)، بينما ميز بينه وبين غيره من المفاهيم المتداخلة معه كالجدارة (Feather, 2003)، وركز نموذج (Givertz & Segrin, 2010) على استراتيجيات المعاملة الأسرية كعامل رئيس في تشكيل مشاعر الاستحقاق الأكاديمي، لكنه انفرد باقتراح بعض آليات خفض الاستحقاق الأكاديمي.

دراسات سابقة:

يمكن عرض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة موزعة على
المحاور التالية:

المحور الأول: دراسات تناولت العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية والاستحقاق الأكاديمي:

هدف (Mamitchev, 2010) إلى التحقق من العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والتوقعات الأكاديمية وأسلوب العزو والأعراض الاكتئابية، وتقصي دور التفاؤل كمتغير وسيط في تلك العلاقة. وتألّفت العينة من (٢١١) من طلاب الجامعة. ولجمع البيانات، تم تطبيق مقياس الاستحقاق الأكاديمي (Campbell et al., 2004)، ومقياس التوقعات الأكاديمية (المعد بالدراسة)، ومقياس التوقعات الطلابية (Landry, 2003)، ومقياس (Levenson, 1981)، ومقياس الأعراض الاكتئابية (Beck et al., 1961)، ومقياس التفاؤل (Scheier et al., 1994). وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الاستحقاق الأكاديمي وكل من الإعزّاءات الخارجية الخاصة بأحداث الحياة، ولم توجد علاقة دالة إحصائياً بين الاستحقاق الأكاديمي والأعراض الاكتئابية، وتوسط التفاؤل العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والتوقعات الأكاديمية على نحو دال إحصائياً.

وسعى (Reysen et al., 2020) نحو تحديد العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والرضا عن الحياة والأداء الأكاديمي. وتمثلت العينة في مجموعتين: الأولى قوامها (١٠٥) من الطلاب المعرضين لخطورة الفشل الدراسي، والثانية تكونت من (١٠٥) من أقرانهم غير المعرضين لخطورة الفشل الدراسي. وتم جمع البيانات باستخدام مقياس الاستحقاق الأكاديمي (Kopp et al., 2011)، ومقياس الرضا عن الحياة (Diener et al., 1985). وأشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الاستحقاق الأكاديمي والرضا عن الحياة لدى جميع المشاركين، ووجود فروق دالة إحصائياً في الاستحقاق الأكاديمي في اتجاه مجموعة المعرضين لخطورة الفشل الدراسي، وفروق دالة إحصائياً في الرضا عن الحياة لصالح أفراد المجموعة الأخرى.

وتحقق (Torres et al., 2021) من العلاقة بين المثابرة والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. وشارك بالدراسة (١٧٧) من طلاب وطالبات الجامعة. وتم إعداد مقياس الاستحقاق الأكاديمي والمثابرة لجمع بيانات الدراسة. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين المثابرة والاستحقاق الأكاديمي.

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

وهدف بحث Borgmeyer et al. (2022) إلى بيان العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والقلق الدراسي، والكشف عن المنبئات بهما لدى طلاب الدراسات العليا. وبلغ عدد المشاركين (١٤١) من طلاب الماجستير تخصص الخدمة الاجتماعية. وتم تطبيق مقياس الاستحقاق الأكاديمي (Kopp et al., 2011)، ومقياس القلق (Spitzer et al., 2006)، واستمارة البيانات الشخصية لجمع البيانات الخاصة بمستوى تعليم الوالدين والدخل الأسري، وتم جمع البيانات الخاصة بالرضا الطلابي من خلال توجيههم نحو تقدير مستوى رضاهم على ميزان قياس سداسي تراوح من غير راضٍ تمامًا إلى راضٍ تمامًا. وأوضحت النتائج وجود علاقة دالة إحصائية بين الاستحقاق الأكاديمي وكل من الدخل الأسري والرضا عن التخصص الدراسي والفرقة الدراسية الحالية، حيث ارتفع الاستحقاق الأكاديمي لدى الطلاب ذوي المستويات المنخفضة من الرضا الدراسي وطلاب الفرقة الأولى. وكان القلق ومعدل الأداء الدراسي منبئان دالين إحصائيًا بالاستحقاق الأكاديمي.

وحاول Cook et al. (2023) الكشف عن العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي وكل من القلق والاكتئاب، والتحقق من اليقظة العقلية كمتغير وسيط في تلك العلاقة. وأجريت الدراسة على (٢٨) من طلاب جامعة ويست ميدلاندز بالمملكة المتحدة ممن بلغ المتوسط العمري لهم (٢٠,٥٤) عاماً. وتم تطبيق مقياس (Wasioleski et al., 2014)، ومقياس الاكتئاب والقلق والضغط (Lovibond & Lovibond 1995)، ومقياس اليقظة العقلية خماسي البعد (Henry & Crawford, 2005). وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين الاكتئاب والقلق والاستحقاق الأكاديمي، وتوسط التصرف الواعي كأحد أبعاد اليقظة العقلية لتلك العلاقة على نحو دال إحصائيًا.

واستهدف Nemec (2024) الكشف عن العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي، والضغط الأكاديمي، والرضا لدى طلاب الجامعة. وشارك بالدراسة (١٠٠) من طلاب الجامعة. وتم القياس باستخدام مقياس الاستحقاق الأكاديمي (Chowning & Campbell, 2009)، ومقياس الرضا لدى طلاب الجامعة (Dennison & El-Masri, 2012)، ومقياس الضغوط الأكاديمية المدركة (Bedewy & Gabriel, 2015). وأشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من خلال المستويات المرتفعة من

الضغوط الأكاديمية والمستويات المنخفضة من الرضا.

ويستخلص الباحثان من دراسات وبحوث المحور الأول أنها:

- اتفقت معظم دراسات هذا المحور في هدفها العام، وهو الكشف عن العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والانفعالات النفسية أو الأكاديمية، مع اختلاف المتغيرات المدروسة، فقد ركزت دراسة (Mamitchev (2010 على التفاؤل كمتغير وسيط، بينما تناولت دراسة (Cook et al. (2023 العلاقة بين الاستحقاق وكل من القلق والاكتئاب، واختبرت دور اليقظة العقلية كمتغير وسيط. أما دراسة (Torres et al. (2021 فاستهدفت العلاقة بين المثابرة والاستحقاق.
- اعتمدت دراسات هذا المحور على طلاب الجامعة أو طلاب الدراسات العليا، بينما اختلفت في حجم العينة؛ حيث اعتمدت بعض الدراسات على عينة صغيرة الحجم ٢٨ طالبًا مثل دراسة (Cook et al. (2023، بينما استخدمت دراسة (Reysen et al. (2020 عينة كبيرة الحجم قوامها 210 طالبًا.
- أظهرت نتائج دراسات هذا المحور اتفاقًا عامًا في النتائج؛ حيث أشار معظمها إلى أن الانفعالات السلبية مثل القلق والاكتئاب ترتبط ارتباطًا موجبًا بالاستحقاق الأكاديمي، كما في دراسات كل من (Torres et al., 2022, Cook et al., 2023)، بينما أوضحت دراسة (Torres et al. (2021 أن المثابرة ترتبط سلبًا بالاستحقاق، أي كلما زادت مثابرة الطالب قلَّ شعوره بالاستحقاق، كما توصلت دراسة (Nemec, (2024 إلى أن الطلاب ذوي الرضا المنخفض والضغوط المرتفعة يميلون إلى الاستحقاق الأكاديمي بدرجة أكبر، ومن ثم فإن هذه الدراسات توضح وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاستحقاق الأكاديمي والانفعالات السلبية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاستحقاق الأكاديمي والانفعالات الإيجابية.

المحور الثاني: دراسات تناولت العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية واتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية:

استهدف (Unger & Meiran (2020 الكشف عن اتجاهات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني خلال فترة جائحة كورونا. وشارك بالدراسة (٨٢) من طلاب الجامعة

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

تخصص علم النفس. وتم الاستجابة على استبانة اتجاهات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني. وأشارت النتائج بشكل عام إلى معاناة غالبية الطلاب من القلق والإحباط الدراسي نتيجة سلبية اتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني في بداية الأمر وتحسن الأمر تدريجياً.

كما هدف بحث (Kilincer (2021 إلى الكشف عن اتجاهات الطلاب المعلمين نحو التعلم الإلكتروني خلال جائحة كورونا. وشملت العينة (١٦٤) من الطلاب المعلمين تخصص الموسيقى. وتم جمع البيانات باستخدام مقياس الاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني. وتوصلت النتائج إلى أن اتجاهات الطلاب المعلمين المشاركين بالدراسة نحو التعلم الإلكتروني قد تراوح مستواها من المستوى السلبي المنخفض إلى المتوسط، ووجود فروق فيما سبق تبعاً للنوع والفرقة الدراسية والأداء الأكاديمي.

وسعى (Rashid et al. (2022 نحو استقصاء انفعالات الطلاب الأكاديمية نحو بيئات التعلم الإلكتروني. وكانت عينة الدراسة ممثلة في (٨٢) من طلاب الجامعة، والذين قاموا بالاستجابة على مقياس الانفعالات الأكاديمية نحو بيئات التعلم الإلكتروني (الاستمتاع، الفخر، القلق، الغضب، اليأس، الملل). وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى الفخر الأكاديمي المرتبط بحضور محاضرات التعلم الإلكتروني، وانخفاض مستويات الغضب واليأس والملل. ووجدت علاقة دالة إحصائية بين الأداء الأكاديمي وكل من انفعالات الفخر والاستمتاع واليأس والقلق الأكاديمي.

وتقصى (Wang et al. (2022 العلاقة بين التفاعل والمشاركة الدراسية في بيئات التعلم الرقمية، والتحقق من فعالية الذات الخاصة بالتعلم الإلكتروني والانفعالات الأكاديمية كمتغيرين وسيطين في تلك العلاقة. وشملت العينة (٤٧٤) من طلاب الجامعة بالصين. وأشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالمشاركة الدراسية في بيئات التعلم الإلكتروني من خلال التفاعل بين المتعلم والمحتوى وكذلك التفاعل بين المتعلمين أنفسهم، وتوسط فعالية الذات الخاصة بالتعلم الإلكتروني والانفعالات الأكاديمية (الاستمتاع الأكاديمي - الملل الأكاديمي) العلاقة سالفة الذكر.

وحاول (Li et al. (2023 نمذجة العلاقة بين الوعي المعلوماتي ومهارات التعلم الموجه ذاتياً والانفعالات الأكاديمية والمشاركة الدراسية في بيئات التعلم الإلكتروني.

وشملت العينة (١٩٩٣) من الطلاب بالصين (٤٩,٣٪ ذكور). وتم جمع البيانات باستخدام اختبار الوعي المعلوماتي (Zhu et al., 2020)، ومقياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً (Hung et al., 2010)، ومقياس الانفعالات الأكاديمية (Bieleke et al., 2021)، ومقياس المشاركة في بيئات التعلم الإلكتروني (Hoi & Le Hang, 2021). وأظهرت النتائج أن المعلوماتي ومهارات التعلم الموجه ذاتياً والانفعالات الأكاديمية الموجبة كانت منبئات دالة إحصائياً بالمشاركة الدراسية عبر بيئات التعلم الإلكتروني، وتوسط الانفعالات الأكاديمية الموجبة للعلاقة بين مهارات التعلم الموجه ذاتياً والمشاركة الدراسية عبر بيئات التعلم الإلكتروني.

واستهدف Kyun & Yang (2023) إيضاح العلاقة بين فعالية الذات الخاصة بالتعلم الرقمي والمشاركة الدراسية، وتحديد الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط في تلك العلاقة. وبلغ عدد المشاركين في الدراسة (٢٣٧) من طلاب الجامعة. وأظهرت النتائج أن فعالية الذات الخاصة بالتعلم الرقمي قد ارتبطت بالمشاركة الدراسية على نحو موجب دال إحصائياً، وتوسط الانفعالات الأكاديمية الموجبة لتلك العلاقة على نحو دال إحصائياً.

وهدف Sabate et al. (2024) إلى بيان العلاقة بين الاتجاهات نحو بيئات التعلم الإلكتروني وقلق تعلم العلوم. وبلغ عدد المشاركين في الدراسة (١٠٠) من الطلاب بالمرحلة الثانوية. وتم تطبيق مقياس الاتجاهات الطلابية نحو نظام التعلم الإلكتروني بالمرحلة الثانوية. ومقياس قلق تعلم العلوم (Degorio et al., 2023). وأظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين الاتجاهات الإيجابية نحو بيئات التعلم الإلكتروني وقلق تعلم العلوم، حيث ساهم تقبل واستخدام تكنولوجيا التعلم في خفض القلق.

ويستخلص الباحثان من دراسات وبحوث المحور الثاني أنها:

- اتفقت دراسات هذا المحور بشكل عام في أثر اتجاهات الطلاب نحو التعلم الرقمي في الانفعالات الأكاديمية، مع بعض التنوع في المتغيرات المدروسة، حيث ركزت دراسة Rashid et al., (2022) على الكشف عن العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية (الاستمتاع، الفخر، القلق، الغضب، اليأس، الملل) والاتجاه نحو بيئات التعلم الإلكتروني، بينما أدرجت دراسة Wang et al. (2022) فعالية الذات والانفعالات

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

كمتغيرين وسيطين في العلاقة بين التفاعل والمشاركة الدراسية، كما سعت دراسة Li et al., (2023) إلى نمذجة العلاقة بين الوعي المعلوماتي والانفعالات والمشاركة الإلكترونية.

- تنوعت أحجام العينات المستخدمة في دراسات وبحوث هذا المحور ما بين عينات صغيرة ٨٢ طالبًا كما في دراسة Unger & Meiran, (2020)، وعينات كبيرة كما في دراسة Rashid et al., (2022) التي شملت 1993 طالبًا، وباستثناء دراسة Sabate et al. (2024) التي أجريت على طلاب المرحلة الثانوية، فإن باقي الدراسات استهدفت طلاب الجامعات.
- اتجهت النتائج نحو التأكيد على أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية مثل الفخر والاستمتاع تساهم في تحسين المشاركة والدافعية تجاه التعلم الرقمي، كما أوضحت دراسة Rashid et al., (2022)، بينما أظهرت دراسة Unger & Meiran (2020) أن الطلاب عانوا من القلق والإحباط في بداية التحول الرقمي. وقد بيّنت دراسة Kyun & Yang (2023) أن الانفعالات الإيجابية تتوسط العلاقة بين فعالية الذات والمشاركة الدراسية. ويعكس هذا الاتفاق في النتائج أهمية الانفعالات كعامل مؤثر في تكيف الطالب مع بيئات التعليم الرقمي.

المحور الثالث: دراسات تناولت العلاقة بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي:

استهدف Crandall et al. (2012) التحقق من المتغيرات ذات الصلة بالاستحقاق الأكاديمي في بيئات التعلم الإلكتروني لدى الطلاب الخريجين. وشملت العينة (٣١٨) من الطلاب الخريجين. وتم القياس باستخدام مقياس الاستحقاق الأكاديمي (Greenberger et al., 2008)، ومقياس سوء السلوك التدريسي للمعلم كمعوقٍ للتعلم (Kearney et al., 1991). وأوضحت النتائج تباين مستويات الاستحقاق الأكاديمي لدى الطلاب المشاركين تبعاً لتوقعاتهم الدراسية وسلوكيات معلمهم في بيئات التعلم الإلكتروني.

وهدف Boswell (2012) إلى استقصاء الفروق في الاستحقاق الأكاديمي تبعاً لبعض المتغيرات الديمغرافية (النوع، الفرقة الدراسية)، وتحديد العلاقة بين

الاستحقاق الأكاديمي وكل من فعالية الذات الأكاديمية والاتجاهات نحو وسائل التواصل الاجتماعي. وتم جمع البيانات باستخدام مقياس الاستحقاق الأكاديمي (Chownining & Campbell, 2009)، ومقياس فعالية الذات الدراسية (Solberg et al., 1993)، كما قام المشاركون بتحديد مستوى استخدامهم اليومي لوسائل التواصل الاجتماعي على مقياس ذي ميزان تقدير سباعي. وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في الاستحقاق الأكاديمي تبعاً للنوع لصالح الذكور، ووجود علاقة سالبة دالة إحصائية بين الاستحقاق الأكاديمي وفعالية الذات الدراسية، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين الاستحقاق الأكاديمي واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي. كما تبين أن فعالية الذات الدراسية والنوع واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي كانت منبئات دالة إحصائية بالاستحقاق الأكاديمي.

واختبر (Olson (2014) الكفاءة المدركة لأعضاء هيئة التدريس والرضا الطلابي كمنبئات بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. وبلغ عدد المشاركين بالدراسة (١٣٢) من طلاب جامعتين: إحداهما تقليدية والأخرى متطورة. وتم جمع البيانات باستخدام مقياس الاستحقاق الأكاديمي (Greenberger et al., 2008)، ومقياس الكفاءة المدركة لأعضاء هيئة التدريس (Deemer et al., 2011)، ومقياس الرضا الأكاديمي (Butler, 2007). وأوضحت النتائج أن طلاب الجامعة التقليدية أظهروا مستويات مرتفعة من الاستحقاق الأكاديمي عن أقرانهم بالجامعة المتطورة الذين كانوا أكثر رضا وثقة في معلمهم. ووجدت علاقة سالبة دالة إحصائية بين الكفاءة المدركة لأعضاء هيئة التدريس والرضا الطلابي بالاستحقاق الأكاديمي

وتحقق (Chapin (2018) من العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي وأساليب الدراسة والتعلم والاتجاهات نحوها. وشارك بالدراسة (٣٧٨) من طلاب البكالوريوس تخصص التمريض. وتم تطبيق مقياس الاستحقاق الأكاديمي (Kopp, 2011)، ومقياس أساليب التعلم – النسخة المنقحة، ومقياس مدركات العواقب المستقبلية. وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين الاستحقاق الأكاديمي والتعلم السطحي، وإمكانية التنبؤ بالمستويات المرتفعة من الاستحقاق الأكاديمي من خلال معدل الأداء التراكمي والسن واستراتيجيات الدراسة.

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

وتقضى (Fromuth et al., 2019) العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي وكل من الاتجاهات والسلوكيات الأكاديمية، وذلك في عينة قوامها (٢٧٢) من طلاب وطالبات الجامعة تخصص علم النفس. واستجاب هؤلاء على مقياس الاستحقاق الأكاديمي (Greenberger et al., 2008)، ومقياس وجهة الضبط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة (Trice, 1985)، ومقياس الدافعية الأكاديمية (Pascarella et al., 2007). وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الاستحقاق الأكاديمي ووجهة الضبط الخارجية، وعلاقة موجبة دالة إحصائياً بين الاستحقاق الأكاديمي ونقص الدافعية.

وسعى (Dai et al., 2021) نحو الكشف عن طبيعة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والاستحقاق الأكاديمي والإنجاز الدراسي عند التحول من بيئات التعلم التقليدي (وجهاً لوجه) إلى بيئات التعلم الإلكتروني. وشارك بالدراسة (332) من طلاب الجامعة بالصين. ولجمع البيانات، طُبِّقَت الأدوات التالية: مقياس هدف الإنجاز (Elliot & McGregor, 2001)، وبعدي فعالية الذات التعلم وتنظيم الذات وراء معرفي على مقياس الاستراتيجيات المحفزة على التعلم (Pintrich, 1991)، ومقياس الاستحقاق الأكاديمي (Kopp et al., 2011). وكشفت أبرز النتائج عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الإنجاز الدراسي عبر بيئات التعلم الإلكتروني والاستحقاق الإلكتروني.

وحاول (Al Issa et al., 2024) تحديد العلاقة بين المشاركة الدراسية ببيئات التعلم الإلكترونية وكل من الاستحقاق الأكاديمي والقيمة المدركة للتعلم. كما تم استقصاء الدور الوسيط للإجهاد الرقمي وسلوك المحاضر كمتغير وسيط في تلك العلاقة. وشملت العينة (٣٠٤) من طلاب الجامعة بإحدى الجامعات الحكومية بدولة البحرين. وتم جمع البيانات باستخدام مقياس الإجهاد الرقمي (Ragu-Nathan et al., 2008)، ومقياس القيمة المدركة للتعلم (Alves, 2011)، ومقياس الاستحقاق الأكاديمي ذي الأربع فقرات (Greenberger et al., 2008)، ومقياس سلوك المعلم (Zepke et al., 2014)، ومقياس المشاركة الدراسية الإلكترونية (Krause et al., 2008). وأظهرت النتائج أن القيمة المدركة للتعلم والاستحقاق الأكاديمي كانا منبئان دالين إحصائياً بالمشاركة الدراسية الإلكترونية، وتوسط الإجهاد الرقمي للعلاقة بين القيمة المدركة للتعلم والاستحقاق الأكاديمي بالمشاركة الدراسية الإلكترونية.

وقارن (Wadian et al., 2024) بين مستويات الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة قبل وبعد جائحة كورونا. وتكونت العينة من (٢٧٩) من طلاب جامعة سينسيناتي من كل الجنسين، والذين تراوحت أعمارهم من (١٨ - ٥٣) عاماً. وأجري القياس باستخدام مقياس الاستحقاق الأكاديمي (Kopp et al., 2011) ومقياس الرضا الأكاديمي (Schmitt et al., 2008)، ومقياس وجهة الضبط (Rott, 1966)، ومقياس العقلية الناضجة (Dweck et al., 1995). وأظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الاستحقاق الأكاديمي قبل وبعد الجائحة، حيث تزايدت مستويات الاستحقاق الأكاديمي بعد الجائحة على نحو دال إحصائياً. ووجدت علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الرضا الأكاديمي والاستحقاق الأكاديمي، وعلاقة سالبة دالة إحصائياً بين العقلية الناضجة والاستحقاق الأكاديمي.

ويستخلص الباحثان من دراسات وبحوث المحور الثالث أنها:

- اتفقت دراسات هذا المحور بشكل عام في محاولة الكشف عن أثر التعليم الرقمي أو التوجهات الإلكترونية على الاستحقاق الأكاديمي، وإن تنوعت المتغيرات المضافة. فقد فحصت دراسة (Crandall et al., 2012) أثر سلوك المعلم في البيئة الإلكترونية على استحقاق الطالب، بينما تناولت دراسة (Boswell 2012) العلاقة بين فعالية الذات واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي من جهة والاستحقاق من جهة أخرى. أما دراسة (Al Issa et al., 2024) فقد بحثت العلاقة من خلال متغيرات وسيطة مثل الإجهاد الرقمي وسلوك المحاضر .
- جميع دراسات هذا المحور أجريت على طلاب جامعيين، مع تباين في أحجام العينات؛ فبعضها كان متوسطاً مثل دراسة (Olson 2014) (١٣٢) طالباً، وبعضها كبير مثل دراسة (Dai et al., 2021) (٣٣٢) طالباً، ودراسة (Wadian et al., 2024) (٢٧٩) طالباً.
- أظهرت معظم الدراسات أن الاستحقاق الأكاديمي يتأثر سلباً أو إيجاباً بتوجهات الطلاب نحو التعلم الرقمي وسلوكهم في البيئة الرقمية. فمثلاً، كشفت دراسة (Boswell 2012) عن علاقة موجبة بين الاستحقاق واستخدام وسائل التواصل، وسالبة مع فعالية الذات. وأوضحت دراسة (Olson 2014) أن طلاب الجامعات

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

التقليدية أظهروا استحقاقًا أكاديميًا أعلى من نظرائهم في الجامعات التقنية. كما توصلت دراسة (Wadian et al. (2024 إلى أن مستويات الاستحقاق ارتفعت بعد جائحة كورونا. وبينت دراسة (Dai et al. (2021 أن الطلاب ذوي الاستحقاق المرتفع كانوا أقل تحقيقًا للإنجاز الأكاديمي في بيئة التعلم الرقمي.

تعليق عام على الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة في المحاور الثلاثة أن هناك تمايزًا وتكاملاً في التوجهات البحثية المرتبطة بموضوع الانفعالات الأكاديمية، والاستحقاق الأكاديمي، واتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية.

ففي المحور الأول، أجمعت الدراسات على وجود ارتباط وثيق بين الاستحقاق الأكاديمي والانفعالات الأكاديمية، حيث أشارت أغلب النتائج إلى أن الانفعالات السلبية مثل القلق والاكتئاب ترتبط بارتفاع مستويات الاستحقاق الأكاديمي، في حين ارتبطت الانفعالات الإيجابية مثل التفاؤل والمثابرة بانخفاضه، مما يبرز البعد النفسي والمعرفي في تشكيل الاستحقاق الأكاديمي.

أما في المحور الثاني، فقد اتفقت البحوث على أهمية اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية في تفسير الانفعالات الأكاديمية، حيث بينت أن الانفعالات الإيجابية (الاستمتاع، الفخر) تسهم في تحسين التقبل والمشاركة في بيئات التعلم الإلكتروني، بينما الانفعالات السلبية (القلق، الإحباط) كانت أكثر بروزًا في المراحل الأولى للتحويل الرقمي، وهو ما يعكس دور الانفعالات بوصفها محددًا رئيسيًا لتوجهات الطلاب نحو التعلم الرقمي.

وفي المحور الثالث، أظهرت الدراسات أن الاستحقاق الأكاديمي يتأثر بدرجة كبيرة بسلوك الطلاب وتوجهاتهم نحو التعلم الرقمي، وكذلك بالمتغيرات المرتبطة بالبيئة التعليمية مثل فعالية الذات الأكاديمية، سلوك المعلم، أو الإجهاد الرقمي. كما تبين أن التحولات الطارئة مثل جائحة كورونا كان لها أثر مباشر في زيادة مستويات الاستحقاق الأكاديمي، مما يؤكد أن هذا المفهوم ليس ثابتًا بل يتأثر بسياقات التعلم والتغيرات المجتمعية والتكنولوجية.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن هذه الدراسات توضح بجلاء أن هناك علاقة ثلاثية الأبعاد بين الانفعالات الأكاديمية، واتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية، والاستحقاق الأكاديمي. حيث تعمل الانفعالات الأكاديمية كعامل رابط ووسيط يفسر كيف تؤثر اتجاهات الطلاب نحو التعلم الرقمي على شعورهم بالاستحقاق الأكاديمي، أو العكس.

وعليه، فإن هذا البحث يسهم في سد فجوة معرفية تتمثل في نقص الدراسات التي تتناول الدور الوسيط للانفعالات الأكاديمية، كما يقدم نتائج يمكن أن توجه السياسات الجامعية نحو تحسين اتجاهات الطلاب تجاه التعلم الرقمي والحد من مظاهر الاستحقاق الأكاديمي عبر تعزيز الانفعالات الأكاديمية الإيجابية.

فروض البحث:

وفقاً لنتائج الدراسات والبحوث السابقة، تمت صياغة فروض البحث على النحو الآتي:

- ١- لا توجد مؤشرات مطابقة مقبولة للنموذج المقترح تحليل المسار بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والانفعالات الأكاديمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر.
- ٢- لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائية لاتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية في الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر.
- ٣- لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائية للانفعالات الأكاديمية الإيجابية في الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر.
- ٤- لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائية للانفعالات الأكاديمية السلبية في الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر.
- ٥- لا توجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائية لاتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية في الاستحقاق الأكاديمي من خلال الانفعالات الأكاديمية الإيجابية كمتغير وسيط لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر.

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

- ٦- لا توجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائية لاتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية في الاستحقاق الأكاديمي من خلال الانفعالات الأكاديمية السلبية كمتغير وسيط لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر.
- ٧- لا يوجد تشابه دالة إحصائية في نموذج تحليل المسار بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والانفعالات الأكاديمية والاستحقاق الأكاديمي بين الذكور والإناث من طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر.
- ٨- لا يوجد تشابه دالة إحصائية في نموذج تحليل المسار بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والانفعالات الأكاديمية والاستحقاق الأكاديمي بين التخصص العلمي والأدبي من طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

يُعد المنهج الوصفي هو المنهج الأكثر ملاءمة لطبيعة أهداف البحث، والذي يمكن من خلاله دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، والاهتمام بوصفها وصفاً دقيقاً، وتحديد العلاقة بين متغيراتها، واكتشاف التأثيرات فيما بينها، والتعبير عنها تعبيراً كيفياً وكمياً؛ من أجل الإسهام في الوصول إلى استنتاجات وتعميمات يمكن من خلالها تطوير وتحسين الواقع الذي يتم دراسته.

ثالثاً: المشاركون في البحث:

أ- المشاركون في التحقق من الكفاءة القياسية للأدوات: شارك في التحقق من الكفاءة القياسية لأدوات البحث (٣٠٠) طالباً وطالبة من طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر، تراوحت أعمارهم بين (٢٣-٥١) عاماً، بمتوسط قدره (٢٦,٤٢) عاماً، وانحراف معياري (٥,٣٢).

ب- المشاركون في البحث الأساسي: وانحصر عددهم في (٥٨٧) طالباً وطالبة من طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر، تراوحت أعمارهم بين (٢٣-٤٥) عاماً، بمتوسط عمري قدره (٢٥,١٣) عاماً، وانحراف معياري (٤,٨٦). ويمكن عرض توزيع المشاركين من خلال جدول (١) الآتي:

جدول ١

توزيع المشاركين في البحث الأساسي وفقًا للنوع والتخصص (ن=٥٨٧)

النوع		العدد		التخصص		العدد
ذكور	إناث	٥٨٧	علي	أدبي	٥٨٧	
٢٨٧	٣٠٠		٢٧٣	٣١٤		

رابعًا: أدوات البحث:

١ - مقياس الانفعالات الأكاديمية لطلاب الدبلوم العام في التربية (إعداد الباحثان):
هدف هذا المقياس لقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (الاستمتاع بالتعلم - الفخر الأكاديمي - الأمل الأكاديمي)، والانفعالات الأكاديمية السلبية (الخلج الأكاديمي - الغضب الأكاديمي - القلق الأكاديمي - الملل الأكاديمي - اليأس الأكاديمي) لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بكلية التربية جامعة الأزهر. وقد مر المقياس بمجموعة من المراحل العلمية الدقيقة، بدءًا من التعريف الإجرائي لمفهوم الانفعالات الأكاديمية وتحديد أبعاده، مرورًا بصياغة عباراته، وصولًا إلى التحقق من كفاءته القياسية، على النحو الآتي:

أ - انطلاقًا من الهدف الرئيس للمقياس الحالي والمتمثل في قياس الانفعالات الأكاديمية لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بكلية التربية جامعة الأزهر، فقد تمت مراجعة موسعة للأدبيات العلمية الحديثة وثيقة الصلة، تضمنت دراسات تناولت مفهوم الانفعالات الأكاديمية منها (Rashid et al., 2022; Wang et al., 2022; Li et al., 2023; Kyun & Yang, 2023; Sabate et al., 2024).

ج - في ضوء ذلك، تم تعريف الانفعالات الأكاديمية إجرائيًا على النحو الذي ذكر سلفًا في مصطلحات البحث، كما تم انتقاء أبعاد المقياس من خلال التصنيفات المختلفة التي تناولت الانفعالات الأكاديمية، على النحو الآتي: الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (الاستمتاع بالتعلم - الفخر الأكاديمي - الأمل الأكاديمي)، والانفعالات الأكاديمية السلبية (الخلج الأكاديمي - الغضب الأكاديمي - القلق الأكاديمي - الملل الأكاديمي - اليأس الأكاديمي)، وقد سبق تعريفها إجرائيًا أيضًا في مصطلحات البحث.

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

د- تلا ما سبق، إعداد المقياس في صورته الأولى، والمتمثل في (٨٠) عبارة، وزعت على أبعاده الفرعية السابقة، تضمن كل بعد منها (١٠) عبارات، وتقدر الدرجة على مفردات المقياس وفق تقدير خماسي (دائمًا - غالبًا - أحيانًا - نادرًا - أبدًا)، ويصحح المقياس باحتساب الدرجات (٥-٤-٣-٢-١) على الترتيب، وبالتالي، فإن أقصى درجة يتم الحصول عليها في الانفعالات الأكاديمية الايجابية (١٥٠) وأدنى درجة (٣٠)، وتُعبّر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مستوى الانفعالات الأكاديمية الايجابية، في حين تدل الدرجة المتدنية على انخفاضها، كما أن أقصى درجة يتم الحصول عليها في الانفعالات الأكاديمية السلبية (٢٥٠) وأدنى درجة (٥٠)، وتُعبّر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مستوى الانفعالات الأكاديمية السلبية، في حين تدل الدرجة المتدنية على انخفاضها.

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الانفعالات الأكاديمية:

قام الباحثان بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال الخطوات الآتية:

١- الصدق:

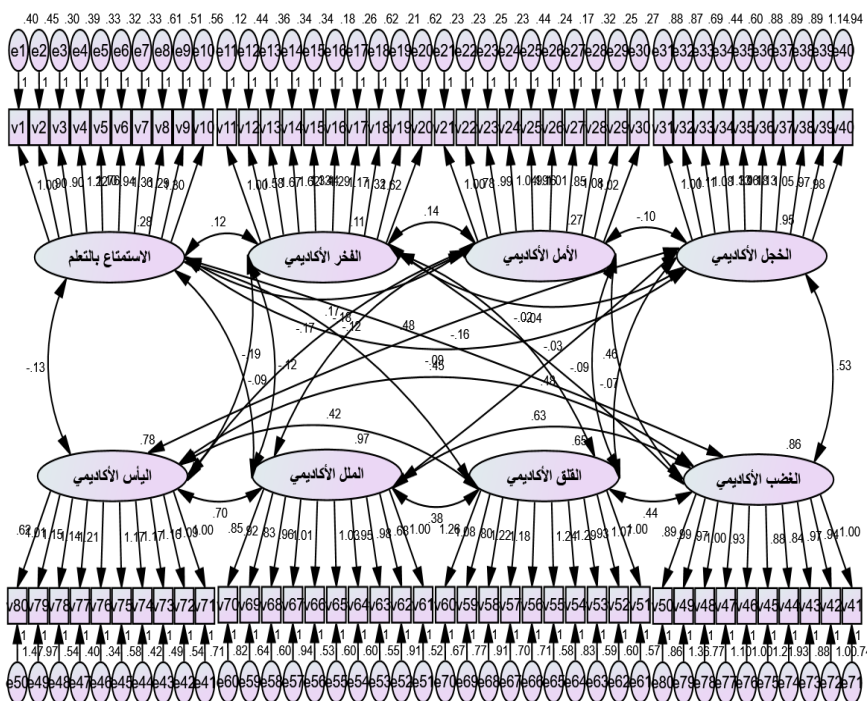
اعتمد الباحثان في حساب صدق المقياس على ما يلي:

صدق التحليل العاملي التوكيدي:

لجأ الباحثان إلى التحليل العاملي التوكيدي؛ نظرًا لتحديد أبعاد الانفعالات الأكاديمية الايجابية والسلبية وفقًا للأبعاد الأكثر تكرارًا في البحوث والدراسات السابقة، متمثلة في: الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (الاستمتاع بالتعلم - الفخر الأكاديمي - الأمل الأكاديمي)، والانفعالات الأكاديمية السلبية (الخجل الأكاديمي - الغضب الأكاديمي - القلق الأكاديمي - الملل الأكاديمي - اليأس الأكاديمي). وقد تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (AMOS.V.23)؛ حيث تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية، واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية، كما في شكل (٢) وجدول (٢) التاليين:

شكل ٢

نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الانفعالات الأكاديمية



جدول ٢

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الانفعالات الأكاديمية (ن = ٣٠٠)

الأبعاد	رقم العبارة	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصائية
الاستماع بالتعلم	١	٠,٦٤	١			
	٢	٠,٥٧٨	٠,٩٠١	٠,١٠٣	٨,٧٨	***
	٣	٠,٦٥٣	٠,٨٩٨	٠,٠٩٢	٩,٧٢٩	***
	٤	٠,٧١٧	١,٢٢٤	٠,١١٧	١٠,٤٩٨	***

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية
والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

الأبعاد	رقم العبارة	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصائية
الفخر الأكاديمي	٥	٠,٥٧٢	٠,٧٦٢	٠,٠٨٨	٨,٧١١	***
	٦	٠,٧١٣	١,٠٩٩	٠,١٠٥	١٠,٤٤٧	***
	٧	٠,٦٥٣	٠,٩٣٧	٠,٠٩٦	٩,٧٣	***
	٨	٠,٦٧٦	١,٣٦١	٠,١٣٦	١٠,٠١٣	***
	٩	٠,٦٨٦	١,٢٨٧	٠,١٢٧	١٠,١٣	***
	١٠	٠,٦٧٥	١,٢٩٨	٠,١٣	٩,٩٩٣	***
	١١	٠,٦٨٣	١			
	١٢	٠,٦١٥	١,٥٧٧	٠,١٦١	٩,٧٩٧	***
	١٣	٠,٦٧٦	١,٦٧٤	٠,١٥٧	١٠,٦٩٣	***
الأمل الأكاديمي	١٤	٠,٦٧٤	١,٦٢٤	٠,١٥٢	١٠,٦٦٣	***
	١٥	٠,٦٣٣	١,٤٤١	٠,١٤٣	١٠,٠٦٤	***
	١٦	٠,٧١٧	١,٣٢٨	٠,١١٨	١١,٢٧٩	***
	١٧	٠,٦٤٣	١,٢٩٤	٠,١٢٧	١٠,٢٠٨	***
	١٨	٠,٤٣٨	١,١٦٨	٠,١٦٥	٧,٠٩٦	***
	١٩	٠,٦٨٥	١,٣٢٢	٠,١٢٢	١٠,٨١٧	***
	٢٠	٠,٥٦	١,٦٢٣	٠,١٨١	٨,٩٧٤	***
	٢١	٠,٧٣٥	١			
	٢٢	٠,٦٤٥	٠,٧٨٤	٠,٠٧١	١١,٠١٩	***
الأمل الأكاديمي	٢٣	٠,٧١٥	٠,٩٨٩	٠,٠٨١	١٢,٢٧١	***
	٢٤	٠,٧٤٤	١,٠٣٨	٠,٠٨١	١٢,٨١٣	***
	٢٥	٠,٦٦٨	١,١٥٥	٠,١٠١	١١,٤٢٤	***
	٢٦	٠,٧٢٥	٠,٩٩٢	٠,٠٨	١٢,٤٥٨	***
	٢٧	٠,٧٨٣	١,٠٠٧	٠,٠٧٤	١٣,٥٣٤	***
	٢٨	٠,٦١٦	٠,٨٥٣	٠,٠٨١	١٠,٤٨٨	***

الأبعاد	رقم العبارة	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصائية
الخجل الأكاديمي	٢٩	٠,٧٤٥	١,٠٨٤	٠,٠٨٥	١٢,٨٢٦	***
	٣٠	٠,٧١٢	١,٠٠٢	٠,٠٨٣	١٢,٢٣	***
	٣١	٠,٧٢١	١			
	٣٢	٠,٧٥٨	١,١١٣	٠,٠٨٦	١٢,٩٥٨	***
	٣٣	٠,٧٨٥	١,٠٧٨	٠,٠٠٨	١٣,٤٤٤	***
	٣٤	٠,٨٩٢	١,٣٣٤	٠,٠٨٧	١٥,٣٢٨	***
	٣٥	٠,٨٣	١,١٧٨	٠,٠٨٣	١٤,٢٢٨	***
	٣٦	٠,٧٤	١,٠٥٥	٠,٠٨٤	١٢,٦٣٦	***
	٣٧	٠,٧٦١	١,١٣	٠,٠٨٧	١٣,٠٠٢	***
	٣٨	٠,٧٣٦	١,٠٤٨	٠,٠٨٣	١٢,٥٦	***
	٣٩	٠,٦٦٥	٠,٩٧٢	٠,٠٨٦	١١,٣١٣	***
	٤٠	٠,٧٠٢	٠,٩٨	٠,٠٨٢	١١,٩٧٤	
الغضب الأكاديمي	٤١	٠,٧٣٤	١			
	٤٢	٠,٦٦	٠,٩٤٤	٠,٠٨٥	١١,٠٩	***
	٤٣	٠,٦٩٤	٠,٩٧٢	٠,٠٨٣	١١,٦٧٩	***
	٤٤	٠,٦٣	٠,٨٤٣	٠,٠٠٨	١٠,٥٧٧	***
	٤٥	٠,٥٩٧	٠,٨٨٢	٠,٠٨٨	١٠,٠٠١	***
	٤٦	٠,٦٥٤	٠,٩٣	٠,٠٨٥	١٠,٩٨٢	***
	٤٧	٠,٦٦٣	١,٠٠٣	٠,٠٩	١١,١٤٩	***
	٤٨	٠,٧١٨	٠,٩٧٣	٠,٠٠٨	١٢,١١	***
	٤٩	٠,٦١٨	٠,٩٨٦	٠,٠٩٥	١٠,٣٥٥	***
	٥٠	٠,٦٦٥	٠,٨٨٧	٠,٠٧٩	١١,١٧٨	***
القلق الأكاديمي	٥١	٠,٧٣١	١			
	٥٢	٠,٧٤٥	١,٠٧١	٠,٠٨٤	١٢,٧٩٢	***

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية
والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

الأبعاد	رقم العبارة	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصائية
	٥٣	٠,٦٩٩	٠,٩٣٢	٠,٠٧٨	١١,٩٦١	***
	٥٤	٠,٧٥٢	١,٢٩٢	٠,١	١٢,٩١٦	***
	٥٥	٠,٧٩٦	١,٢٣٨	٠,٠٩	١٣,٧٠٩	***
	٥٦	٠,٧٤٩	١,١٨	٠,٠٩٢	١٢,٨٦٤	***
	٥٧	٠,٧٦٢	١,٢٢٤	٠,٠٩٤	١٣,٠٩١	***
	٥٨	٠,٥٦٢	٠,٨٠٤	٠,٠٨٤	٩,٥٣١	***
	٥٩	٠,٧٠٦	١,٠٨٢	٠,٠٩	١٢,٠٧٩	***
	٦٠	٠,٧٧٨	١,٢٦١	٠,٠٩٤	١٣,٣٨١	***
الملل الأكاديمي	٦١	٠,٨٠٦	١			
	٦٢	٠,٥٧١	٠,٦٧٥	٠,٠٦٥	١٠,٣٥٧	***
	٦٣	٠,٧٩٢	٠,٩٧٩	٠,٠٦٣	١٥,٦٣١	***
	٦٤	٠,٧٧	٠,٩٤٧	٠,٠٦٣	١٥,٠٣٤	***
	٦٥	٠,٧٩٥	١,٠٣٣	٠,٠٦٦	١٥,٧	***
	٦٦	٠,٨٠٨	١,٠٠٩	٠,٠٦٣	١٦,٠٥٨	***
	٦٧	٠,٦٩٨	٠,٩٥٨	٠,٠٧٢	١٣,٢٢٤	***
	٦٨	٠,٧٢٤	٠,٨٢٧	٠,٠٦	١٣,٨٥٣	***
	٦٩	٠,٧٥	٠,٩٢٣	٠,٠٦٤	١٤,٥٢١	***
	٧٠	٠,٦٧٨	٠,٨٤٦	٠,٠٦٦	١٢,٧٢٨	***
اليأس الأكاديمي	٧١	٠,٧٢٤	١			
	٧٢	٠,٧٩٤	١,٠٨٩	٠,٠٧٩	١٣,٧٧٤	***
	٧٣	٠,٨٢٥	١,١٥٨	٠,٠٨١	١٤,٣٣٣	***
	٧٤	٠,٨٤٦	١,١٦٩	٠,٠٧٩	١٤,٧٢١	***
	٧٥	٠,٨٠٥	١,١٦٨	٠,٠٨٤	١٣,٩٧٣	***
	٧٦	٠,٨٧٨	١,٢١	٠,٠٧٩	١٥,٣١٣	***

الأبعاد	رقم العبارة	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصائية
	٧٧	٠,٨٤٧	١,١٣٦	٠,٠٧٧	١٤,٧٣٣	***
	٧٨	٠,٨١	١,١٥	٠,٠٨٢	١٤,٠٥٢	***
	٧٩	٠,٦٧٢	١,٠١٤	٠,٠٨٨	١١,٥٦٥	***
	٨٠	٠,٤١٢	٠,٦٢٢	٠,٠٨٩	٧,٠٠٧	***

*** دالة عند مستوى (٠,٠٠١)

يتضح من شكل (٢) وجدول (٢) أن جميع معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية جاءت قيمتها الحرجة دالة عند مستوى (٠,٠٠١)؛ مما يدل على صحة نموذج البنية العاملية المقترح لمقياس الانفعالات الأكاديمية لدى المشاركين في الاستجابة على عبارات المقياس.

كما تم حساب مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح، كما في جدول (٣) الآتي:

جدول ٣

مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الانفعالات الأكاديمية

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	مؤشر النسبة بين قيم χ^2 ودرجات الحرية (CMIN)/DF	٢,٠٦٤	أقل من (٥)	مقبول
٢	مؤشر جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٩٩	الاقتراب من الصفر	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٦١٢	صفر إلى ١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٥٨٨	صفر إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٦٧١	صفر إلى ١	مقبول

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٦٥٩	صفر إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٧٩٨	صفر إلى ١	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TII)	٠,٧٩٠	صفر إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٧٩٧	صفر إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٦٠	٠,٠٨ فأقل	مقبول
١١	AIC مؤشر المعلومات لأكيك	٦٦٧٥,٩١ وقيمته للنموذج المشبع ١٩٣٠,٧,٥٩٩	أن تكون قيمة هذا المؤشر أقل من أو تساوي نظيرتها للنموذج المشبع	مقبول
١٢	ECVI مؤشر الصدق المتوقع	٠,٦٤٢ وقيمته للنموذج المشبع ١,٢٢٤	أن تكون قيمة هذا المؤشر أقل من أو تساوي نظيرتها للنموذج المشبع	مقبول

يتضح من جدول (٣) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة؛ مما يدل على مطابقة النموذج لمقياس الانفعالات الأكاديمية مع بيانات المشاركين.

٢- الاتساق الداخلي:

قام الباحثان بحساب الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الانفعالات الأكاديمية عن طريق تطبيق المقياس على المشاركين للتحقق من الخصائص السيكمترية للأدوات (ن=٣٠٠) من طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد بكلية التربية جامعة الأزهر، من خلال:

- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للانفعالات الأكاديمية الايجابية:

وذلك على النحو الموضح في جدول (٤) الآتي:

جدول ٤

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للانفعالات

الأكاديمية الايجابية (ن=٣٠٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	0.572**	١١	0.582**	٢١	0.673**
٢	0.529**	١٢	0.641**	٢٢	0.595**
٣	0.581**	١٣	0.681**	٢٣	0.664**
٤	0.644**	١٤	0.645**	٢٤	0.662**
٥	0.571**	١٥	0.610**	٢٥	0.657**
٦	0.625**	١٦	0.618**	٢٦	0.645**
٧	0.590**	١٧	0.542**	٢٧	0.679**
٨	0.604**	١٨	0.424**	٢٨	0.585**
٩	0.620**	١٩	0.614**	٢٩	0.673**
١٠	0.653**	٢٠	0.633**	٣٠	0.666**

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتبين من جدول (٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للانفعالات الأكاديمية الايجابية قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للانفعالات الأكاديمية السلبية:

وذلك على النحو الموضح في جدول (٥) الآتي:

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية
والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

جدول ٥

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للانفعالات
الأكاديمية السلبية (ن= ٣٠٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
31	0.540**	41	0.633**	51	0.478**	61	0.650**	71	0.655**
32	0.527**	42	0.478**	52	0.488**	62	0.526**	72	0.711**
33	0.601**	43	0.577**	53	0.504**	63	0.662**	73	0.714**
34	0.677**	44	0.535**	54	0.557**	64	0.617**	74	0.702**
35	0.639**	45	0.407**	55	0.662**	65	0.668**	75	0.662**
36	0.632**	46	0.615**	56	0.669**	66	0.722**	76	0.735**
37	0.625**	47	0.599**	57	0.713**	67	0.600**	77	0.708**
38	0.682**	48	0.633**	58	0.431**	68	0.685**	78	0.670**
39	0.628**	49	0.511**	59	0.590**	69	0.581**	79	0.563**
40	0.686**	50	0.648**	60	0.635**	70	0.584**	80	0.470**

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتبين من جدول (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للانفعالات الأكاديمية السلبية قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه: كما هو مبين في جدول (٦)، و جدول (٧) الآتين:

جدول ٦

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه
الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (ن= ٣٠٠)

الاستمتاع بالتعلم	معامل الارتباط	الفخر الأكاديمي	معامل الارتباط	الأمل الأكاديمي	معامل الارتباط
1	0.677**	11	0.680**	21	0.767**
2	0.640**	12	0.676**	22	0.664**

0.752**	23	0.710**	13	0.686**	3
0.784**	24	0.713**	14	0.752**	4
0.724**	25	0.680**	15	0.602**	5
0.764**	26	0.722**	16	0.736**	6
0.794**	27	0.663**	17	0.683**	7
0.659**	28	0.576**	18	0.731**	8
0.768**	29	0.685**	19	0.738**	9
0.739**	30	0.650**	20	0.725**	10

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

جدول ٧

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه للانفعالات الأكاديمية السلبية (ن=٣٠٠)

الخجل الأكاديمي	معامل الارتباط	الغضب الأكاديمي	معامل الارتباط	القلق الأكاديمي	معامل الارتباط	الملل الأكاديمي	معامل الارتباط	اليأس الأكاديمي	معامل الارتباط
31	0.757**	41	0.752**	51	0.763**	61	0.827**	71	0.745**
32	0.794**	42	0.701**	52	0.776**	62	0.631**	72	0.811**
33	0.798**	43	0.725**	53	0.737**	63	0.813**	73	0.828**
34	0.890**	44	0.691**	54	0.786**	64	0.799**	74	0.856**
35	0.834**	45	0.677**	55	0.807**	65	0.804**	75	0.820**
36	0.754**	46	0.688**	56	0.769**	66	0.825**	76	0.880**
37	0.799**	47	0.693**	57	0.774**	67	0.738**	77	0.852**
38	0.773**	48	0.738**	58	0.633**	68	0.747**	78	0.833**
39	0.709**	49	0.696**	59	0.751**	69	0.786**	79	0.737**
40	0.748**	50	0.689**	60	0.805**	70	0.713**	80	0.500**

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٦)، و جدول (٧) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

- حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للانفعالات الأكاديمية الإيجابية: على النحو الموضح في جدول (٨) الآتي:

جدول ٨

قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لأبعاد الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (ن=٣٠٠)

الأبعاد	معامل الارتباط
الاستمتاع بالتعلم	0.858**
الفخر الأكاديمي	0.891**
الأمل الأكاديمي	0.877**

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٨) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لأبعاد الانفعالات الأكاديمية الإيجابية قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

- حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لأبعاد الانفعالات الأكاديمية السلبية: على النحو الموضح في جدول (٩) الآتي:

جدول ٩

قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لأبعاد الانفعالات الأكاديمية السلبية (ن=٣٠٠)

الأبعاد	معامل الارتباط
الخجل الأكاديمي	0.794**
الغضب الأكاديمي	0.797**
القلق الأكاديمي	0.758**
الملل الأكاديمي	0.819**
اليأس الأكاديمي	0.838**

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٩) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لأبعاد الانفعالات الأكاديمية السلبية قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

- حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها البعض:
كما هو موضح في جدول (١٠) الآتي:

جدول ١٠

مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها البعض لمقياس
الانفعالات الأكاديمية (ن=٣٠٠)

الأبعاد	الاستمتاع بالتعلم	الفخر الأكاديمي	الأمل الأكاديمي	الخجل الأكاديمي	الغضب الأكاديمي	القلق الأكاديمي	الملل الأكاديمي	اليأس الأكاديمي
الاستمتاع بالتعلم	1							
الفخر الأكاديمي	.632**	1						
الأمل الأكاديمي	.582**	.738**	1					
الخجل الأكاديمي	-.165**	-.129*	-.176**	1				
الغضب الأكاديمي	-.287**	-0.085	-.129*	.550**	1			
القلق الأكاديمي	-.231**	-0.061	-.184**	.545**	.525**	1		
الملل الأكاديمي	-.326**	-.315**	-.311**	.483**	.627**	.433**	1	
اليأس الأكاديمي	-.246**	-.277**	-.349**	.541**	.513**	.549**	.759**	1

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

يتضح من جدول (١٠) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض لمقياس الانفعالات الأكاديمية قيم دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١). ومما سبق يتضح أن مقياس الانفعالات الأكاديمية على درجة جيدة من الاتساق الداخلي، وبذلك يكون قد تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس.

٣- الثبات:

قام الباحثان بحساب ثبات مقياس الانفعالات الأكاديمية باستخدام معامل ألفا كرونباخ من خلال تطبيقه على المشاركين للتحقق من الكفاءة القياسية للأدوات، كما في جدول (١١) الآتي:

جدول ١١

معاملات ألفا كرونباخ وفقًا للأبعاد والدرجة الكلية للانفعالات الأكاديمية
الإيجابية والسلبية (ن=٣٠٠)

الابعاد والدرجة الكلية	قيمة (ر)
الاستمتاع بالتعلم	٠,٧٦٨
الفخر الأكاديمي	٠,٧٦٢
الأمل الأكاديمي	٠,٧٧٥
الدرجة الكلية للانفعالات الأكاديمية الإيجابية	٠,٧٥٢
الخجل الأكاديمي	٠,٧٨٠
الغضب الأكاديمي	٠,٧٦٩
القلق الأكاديمي	٠,٧٧٧
الملل الأكاديمي	٠,٧٧٨
اليأس الأكاديمي	٠,٧٨٠
الدرجة الكلية للانفعالات الأكاديمية السلبية	٠,٧٥١

يتضح من جدول (١١) أن قيم معاملات الارتباط للأبعاد والدرجة الكلية للانفعالات الأكاديمية الإيجابية والسلبية تراوحت بين (٠,٧٥١ - ٠,٧٨٠)، وجميعها معاملات ارتباط مقبولة؛ مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.

وبعد التحقق من الكفاءة القياسية لمقياس الانفعالات الأكاديمية، وما نتج عنها من نتائج، أصبح المقياس يتكون في صورته النهائية من (٨٠) عبارة موزعة على أبعاده الثمانية السابقة. ويصحح المقياس وفق ميزان خماسي، دائماً (خمس درجات)، غالباً (أربع درجات)، أحياناً (ثلاث درجات)، نادر (درجتان)، لا أبداً (درجة واحدة)، ومن ثم، تتراوح الدرجة الكلية للانفعالات الأكاديمية الإيجابية بين (٣٠-١٥٠)، وتتراوح الدرجة الكلية للانفعالات الأكاديمية السلبية بين (٥٠-٢٥٠)، وبذلك يكون قد تم التحقق من الكفاءة القياسية لمقياس الانفعالات الأكاديمية، وأصبح جاهزاً للتطبيق في صورته النهائية.

٢- مقياس اتجاهات طلاب الدبلوم العام في التربية نحو التقنيات التعليمية (إعداد الباحثان):

هدف هذا المقياس لقياس اتجاهات طلاب الدبلوم العام في التربية نحو التقنيات التعليمية الرقمية وأبعاده (البعد الوجداني - البعد المعرفي - البعد السلوكي). وقد مر المقياس بمجموعة من المراحل العلمية الدقيقة، بدءاً من التعريف الإجرائي لمفهوم اتجاهات طلاب الدبلوم العام في التربية نحو التقنيات التعليمية الرقمية وتحديد أبعاده، مروراً بصياغة عباراته، وصولاً إلى التحقق من كفاءته القياسية، على النحو الآتي:

أ- انطلاقاً من الهدف الرئيس للمقياس الحالي والمتمثل في قياس اتجاهات طلاب الدبلوم العام في التربية نحو التقنيات التعليمية الرقمية لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بكلية التربية جامعة الأزهر، فقد تمت مراجعة موسعة للأدبيات العلمية الحديثة وثيقة الصلة، تضمنت دراسات تناولت مفهوم الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية منها (Unger & Meiran, 2020; Kilinçer, 2021; Rashid et al., 2022; Wang et al., 2022; Li et al., 2023; Kyun & Yang, 2023; Sabate et al., 2024).

ب- في ضوء ذلك، تم تعريف اتجاهات طلاب الدبلوم العام في التربية نحو التقنيات التعليمية الرقمية إجرائياً على النحو الذي ذكر سلفاً في مصطلحات البحث، كما تم انتقاء أبعاد المقياس من خلال التصنيفات المختلفة التي تناولت اتجاهات

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

الطلاب نحو التقنيات التعليمية، على النحو الآتي: (البُعد الوجداني – البُعد المعرفي – البُعد السلوكي)، وقد سبق تعريفها إجرائيًا أيضًا في مصطلحات البحث.

ج- تلا ما سبق، إعداد المقياس في صورته الأولية، والمتمثل في (٣٦) عبارة، وزعت على أبعاده الفرعية الثلاثة، وتضمن كل بُعد من هذه الأبعاد (١٢) عبارة، وتتم الاستجابة على المقياس وفق تقدير خماسي (دائمًا - غالبًا - أحيانًا - نادرًا - أبدًا)، ويصحح المقياس باحتساب الدرجات (٥-٤-٣-٢-١) على الترتيب، وبالتالي، فإن أقصى درجة يتم الحصول عليها في مقياس اتجاهات طلاب الدبلوم العام في التربية نحو التقنيات التعليمية الرقمية (١٨٠)، وأدنى درجة (٣٦)، وتُعبّر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مستوى اتجاهات طلاب الدبلوم العام في التربية نحو التقنيات التعليمية الرقمية، في حين تدل الدرجة المتدنية على انخفاضها.

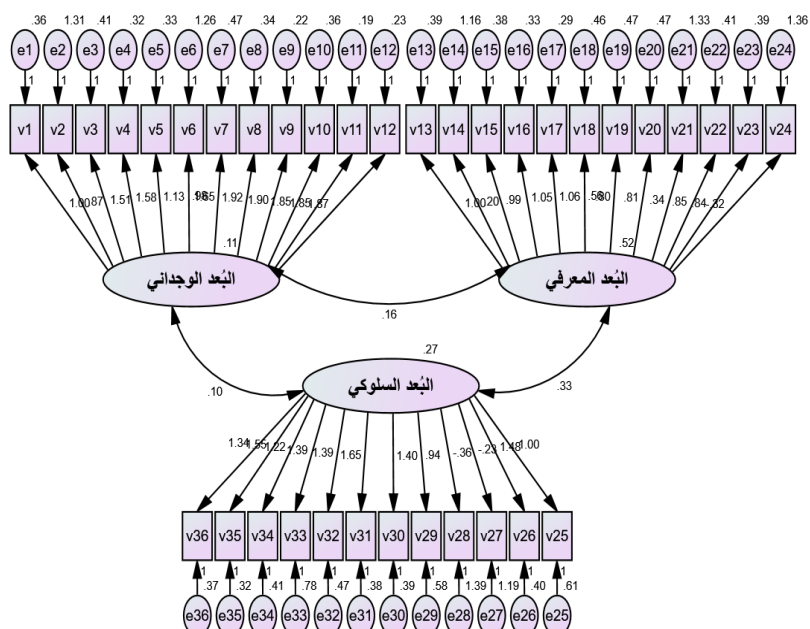
التحقق من الخصائص السيكمترية لمقياس اتجاهات طلاب الدبلوم العام في التربية نحو التقنيات التعليمية الرقمية: قام الباحثان بالتحقق من الخصائص السيكمترية للمقياس من خلال الخطوات الآتية:

١- الصدق:

اعتمد الباحثان في حساب صدق المقياس على:

صدق التحليل العاملي التوكيدي:

لجأ الباحثان إلى التحليل العاملي التوكيدي؛ نظرًا لتحديد أبعاد اتجاهات طلاب الدبلوم العام في التربية نحو التقنيات التعليمية الرقمية وفقًا للأبعاد الأكثر تكرارًا في البحوث والدراسات السابقة، متمثلة في: (البُعد الوجداني – البُعد المعرفي – البُعد السلوكي)، وقد تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (AMOS.V.23)؛ حيث تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية، واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية، كما في شكل (٣) وجدول (١٢) التاليين:



شكل ٣

نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس اتجاهات طلاب الدبلوم العام في التربية نحو التقنيات التعليمية الرقمية

جدول ١٣

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس اتجاهات طلاب الدبلوم العام في التربية نحو التقنيات التعليمية الرقمية (ن = ٣٠٠)

الأبعاد	رقم العبارة	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصائية
البعد الوجداني	1	0.474	1			
	2	0.239	0.865	0.234	3.701	***
	3	0.605	1.506	0.208	7.25	***
	4	0.67	1.579	0.207	7.63	***

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

الأبعاد	رقم العبارة	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصائية
	5	0.536	1.132	0.167	6.783	***
	6	0.273	0.98	0.236	4.147	***
	7	0.616	1.653	0.226	7.315	***
	8	0.728	1.918	0.242	7.918	***
	9	0.799	1.902	0.231	8.221	***
	10	0.707	1.853	0.237	7.816	***
	11	0.809	1.855	0.225	8.26	***
	12	0.784	1.867	0.229	8.161	***
	13	0.757	1			
البُعد المعرفي	14	0.133	0.201	0.09	2.231	0.026
	15	0.758	0.993	0.073	13.593	***
	16	0.794	1.045	0.073	14.355	***
	17	0.82	1.061	0.071	14.893	***
	18	0.511	0.561	0.064	8.804	***
	19	0.646	0.805	0.071	11.357	***
	20	0.649	0.81	0.071	11.408	***
	21	0.206	0.336	0.097	3.453	***
	22	0.692	0.853	0.07	12.261	***
	23	0.696	0.84	0.068	12.35	***
	24	-0.191	-0.316	0.098	-3.21	0.001
	25	0.554	1			
	26	0.773	1.481	0.152	9.739	***
البُعد السلوكي	27	-0.108	-0.229	0.128	-1.796	0.073
	28	-0.156	-0.36	0.14	-2.572	0.01

الأبعاد	رقم العبارة	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصائية
	29	0.537	0.936	0.122	7.676	***
	30	0.759	1.396	0.145	9.635	***
	31	0.813	1.652	0.165	10.008	***
	32	0.724	1.39	0.148	9.369	***
	33	0.632	1.392	0.162	8.604	***
	34	0.703	1.216	0.132	9.209	***
	35	0.817	1.554	0.155	10.035	***
	36	0.753	1.34	0.14	9.59	***

*** دالة عند مستوى (٠,٠٠١)

يتضح من شكل (٣) وجدول (١٢) أن جميع معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية جاءت قيمتها الحرجة دالة عند مستوى (٠,٠٠١)، فيما عدا العبارات رقم (١٤ - ٢٤ - ٢٧ - ٢٨) غير دالة إحصائياً؛ ومن ثم تم حذف هذه العبارات، وما سبق يدل على صحة نموذج البنية العاملية المقترح لمقياس اتجاهات طلاب الدبلوم العام في التربية نحو التقنيات التعليمية الرقمية لدى المشاركين في الاستجابة على عبارات المقياس. كما تم حساب مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح، كما في جدول (١٣) الآتي:

جدول ١٣

مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس اتجاهات طلاب الدبلوم العام في التربية نحو التقنيات التعليمية الرقمية

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	مؤشر النسبة بين قيم χ^2 ودرجات الحرية (CMIN)/DF	٣,٦٧٨	أقل من (٥)	مقبول
٢	مؤشر جذر متوسطات مربع	٠,٠٤٢	الاقتراب من	مقبول

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
	البواقي (RMR)		الصفري	
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٦٥٢	صفري إلى ١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٦٠٨	صفري إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٦٧٥	صفري إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٦٥٣	صفري إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٧٤٠	صفري إلى ١	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٧٢١	صفري إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٧٣٨	صفري إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٥٩	٠,٠٨ فأقل	مقبول
١١	مؤشر المعلومات لأكيك AIC	٢٣٢٣,٥٠٠ وقيمته للنموذج المشبع ٦٧٥٢,٠٤١	أن تكون قيمة هذا المؤشر أقل من أو تساوي نظيرتها للنموذج المشبع	مقبول
١٢	مؤشر الصدق المتوقع ECVI	٧,٧٧١ وقيمته لنموذج المشبع ٢٢,٥٨٢	أن تكون قيمة هذا المؤشر أقل من أو تساوي نظيرتها للنموذج المشبع	مقبول

يتضح من جدول (١٣) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة؛ مما يدل على مطابقة النموذج لمقياس اتجاهات طلاب الدبلوم العام في التربية نحو التقنيات التعليمية الرقمية مع بيانات المشاركين.

٢- الاتساق الداخلي:

قام الباحثان بحساب الاتساق الداخلي لعبارات مقياس اتجاهات طلاب الدبلوم العام في التربية نحو التقنيات التعليمية الرقمية عن طريق تطبيق المقياس على المشاركين للتحقق من الخصائص السيكمترية للأدوات (ن=٣٠٠) من طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد بكلية التربية جامعة الأزهر، من خلال:

- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس اتجاهات طلاب الدبلوم العام في التربية نحو التقنيات التعليمية الرقمية:

جدول ١٤

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس اتجاهات طلاب

الدبلوم العام في التربية نحو التقنيات التعليمية الرقمية (ن=٣٠٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.463**	9	0.662**	18	0.517**	29	0.579**
2	0.371**	10	0.572**	19	0.574**	30	0.698**
3	0.541**	11	0.687**	20	0.634**	31	0.717**
4	0.590**	12	0.653**	21	0.415**	32	0.599**
5	0.432**	13	0.694**	22	0.647**	33	0.579**
6	0.380**	15	0.658**	23	0.695**	34	0.639**
7	0.555**	16	0.716**	25	0.520**	35	0.704**
8	0.618**	17	0.716**	26	0.647**	36	0.620**

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتبين من جدول (14) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس اتجاهات طلاب الدبلوم العام في التربية نحو التقنيات التعليمية الرقمية قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه:

جدول ١٥

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه لمقياس اتجاهات طلاب الدبلوم العام في التربية نحو التقنيات التعليمية الرقمية (ن = ٣٠٠)

البعد الوجداني	معامل الارتباط	البعد المعرفي	معامل الارتباط	البعد السلوكي	معامل الارتباط
1	0.502**	13	0.699**	25	0.561**
2	0.469**	15	0.716**	26	0.746**
3	0.631**	16	0.763**	29	0.595**
4	0.680**	17	0.778**	30	0.771**
5	0.571**	18	0.536**	31	0.811**
6	0.504**	19	0.614**	32	0.726**
7	0.630**	20	0.639**	33	0.686**
8	0.724**	21	0.481**	34	0.708**
9	0.765**	22	0.694**	35	0.799**
10	0.700**	23	0.708**	36	0.739**
11	0.791**				
12	0.757**				

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (١٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لأبعاد مقياس اتجاهات طلاب الدبلوم العام في التربية نحو التقنيات التعليمية الرقمية:

جدول ١٦

قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لأبعاد مقياس اتجاهات طلاب الدبلوم العام في التربية نحو التقنيات التعليمية الرقمية (ن=٣٠٠)

الأبعاد	معامل الارتباط
البعد الوجداني	0.840**
البعد المعرفي	0.922**
البعد السلوكي	0.911**

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (١٦) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لأبعاد مقياس اتجاهات طلاب الدبلوم العام في التربية نحو التقنيات التعليمية الرقمية قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

— حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها البعض:

جدول ١٧

مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها البعض لمقياس اتجاهات طلاب الدبلوم العام في التربية نحو التقنيات التعليمية الرقمية (ن=٣٠٠)

الأبعاد	البعد الوجداني	البعد المعرفي	البعد السلوكي
البعد الوجداني	1		
البعد المعرفي	0.674**	1	
البعد السلوكي	0.612**	0.793**	1

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (١٧) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض لمقياس اتجاهات طلاب الدبلوم العام في التربية نحو التقنيات التعليمية الرقمية قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١). ومما سبق يتضح أن مقياس اتجاهات طلاب الدبلوم العام في التربية نحو التقنيات التعليمية الرقمية على درجة جيدة من الاتساق الداخلي، وبذلك يكون قد تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس.

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

٣- الثبات:

قام الباحثان بحساب ثبات مقياس اتجاهات طلاب الدبلوم العام في التربية نحو التقنيات التعليمية الرقمية باستخدام معامل ألفا كرونباخ من خلال تطبيقه على المشاركين للتحقق من الكفاءة القياسية للمقياس، كما في جدول (١٨) الآتي:

جدول ١٨

معاملات ألفا كرونباخ وفقاً للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس اتجاهات طلاب الدبلوم العام في التربية نحو التقنيات التعليمية الرقمية (ن=٣٠٠)

الأبعاد والدرجة الكلية	قيمة (ر)
البُعد الوجداني	٠,٧٥٤
البُعد المعرفي	٠,٧٤٤
البُعد السلوكي	٠,٧٥٣
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٧١٠

يتضح من جدول (١٨) أن قيم معاملات الارتباط للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس اتجاهات طلاب الدبلوم العام في التربية نحو التقنيات التعليمية الرقمية تراوحت بين (٠,٧١٠ - ٠,٧٥٤)، وجميعها معاملات ارتباط مقبولة؛ مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.

وبعد التحقق من الكفاءة القياسية لمقياس اتجاهات طلاب الدبلوم العام في التربية نحو التقنيات التعليمية الرقمية، وما نتج عنها من حذف العبارات رقم (١٤ - ٢٤ - ٢٧ - ٢٨)، أصبح يتكون في صورته النهائية من (٣٢) عبارة موزعة على أبعاده الثلاثة السابقة كما هو موضح بالجدول التالي

جدول ١٩

توزيع عبارات مقياس اتجاهات طلاب الدبلوم العام في التربية نحو التقنيات التعليمية الرقمية على أبعاده (ن=٣٠٠)

الأبعاد والدرجة الكلية	أرقام العبارات	عدد العبارات
البُعد الوجداني	١٢ - ١	١٢
البُعد المعرفي	٢٢ - ١٣	١٠

البُعد السلوكي	٣٢ - ٢٣	١٠
إجمالي عدد عبارات المقياس	٣٢	

ويصحح المقياس وفق ميزان خماسي، دائماً (خمس درجات)، غالباً (أربع درجات)، أحياناً (ثلاث درجات)، نادر (درجتان)، لا أبداً (درجة واحدة)، ومن ثم، تتراوح الدرجة الكلية لمقياس اتجاهات طلاب الدبلوم العام في التربية نحو التقنيات التعليمية الرقمية ما بين (٣٢-١٦٠)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى اتجاهات طلاب الدبلوم العام في التربية نحو التقنيات التعليمية الرقمية بينما تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى اتجاهات طلاب الدبلوم العام في التربية نحو التقنيات التعليمية الرقمية. وفي ضوء ما سبق يكون قد تم التحقق من الكفاءة القياسية لمقياس اتجاهات طلاب الدبلوم العام في التربية نحو التقنيات التعليمية الرقمية، وأصبح جاهزاً للتطبيق في صورته النهائية.

٣- مقياس الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية (إعداد الباحثان):

هدف هذا المقياس لقياس الاستحقاق الأكاديمي وأبعاده (الترجسية الأكاديمية – تجنب المسؤولية الأكاديمية – توقعات التسهيلات الأكاديمية غير المستحقة) لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بكلية التربية جامعة الأزهر. وقد مر المقياس بمجموعة من المراحل العلمية الدقيقة، بدءاً من التعريف الإجرائي لمفهوم الاستحقاق الأكاديمي وتحديد أبعاده، مروراً بصياغة عباراته، وصولاً إلى التحقق من كفاءته القياسية، على النحو الآتي:

أ- انطلاقاً من الهدف الرئيس للمقياس الحالي والمتمثل في قياس الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بكلية التربية جامعة الأزهر، فقد تمت مراجعة موسعة للأدبيات العلمية الحديثة وثيقة الصلة، تضمنت دراسات تناولت مفهوم الاستحقاق الأكاديمي منها (Mamitchev, 2010; Reysen et al., 2020; Torres et al., 2021; Borgmeyer et al., 2022; Cook et al., 2023; Nemec, 2024; Crandall et al., 2012; Boswell, 2012; Olson, 2014; Chapin, 2018; Fromuth et al., 2019; Dai et al., 2021; Al Issa et al., 2024; Wadian et al., 2024).

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

ج- في ضوء ذلك، تم تعريف الاستحقاق الأكاديمي إجرائيًا على النحو الذي ذكر سلفًا في مصطلحات البحث، كما تم انتقاء أبعاد المقياس من خلال التصنيفات المختلفة التي تناولت الاستحقاق الأكاديمي، على النحو الآتي: (الترجسية الأكاديمية – تجنب المسؤولية الأكاديمية – توقعات التسهيلات الأكاديمية غير المستحقة)، وقد سبق تعريفها إجرائيًا أيضًا في مصطلحات البحث.

د- تلا ما سبق، إعداد المقياس في صورته الأولية، والمتمثل في (٣٥) عبارة، وزعت على أبعاده الفرعية السابقة، تضمن بُعد الترجسية الأكاديمية (١١) عبارة، وتضمن بُعد تجنب المسؤولية الأكاديمية (١٤) عبارة، بينما تضمن بُعد توقعات التسهيلات الأكاديمية غير المستحقة (١٠) عبارات، وتتم الاستجابة على المقياس وفق تقدير خماسي (دائمًا - غالبًا - أحيانًا - نادرًا - أبدًا)، ويصحح المقياس باحتساب الدرجات (٥-٤-٣-٢-١) على الترتيب، وبالتالي، فإن أقصى درجة يتم الحصول عليها في الاستحقاق الأكاديمي (١٧٥) وأدنى درجة (٣٥)، وتُعبّر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مستوى الاستحقاق الأكاديمي، في حين تدل الدرجة المتدنية على انخفاضه.

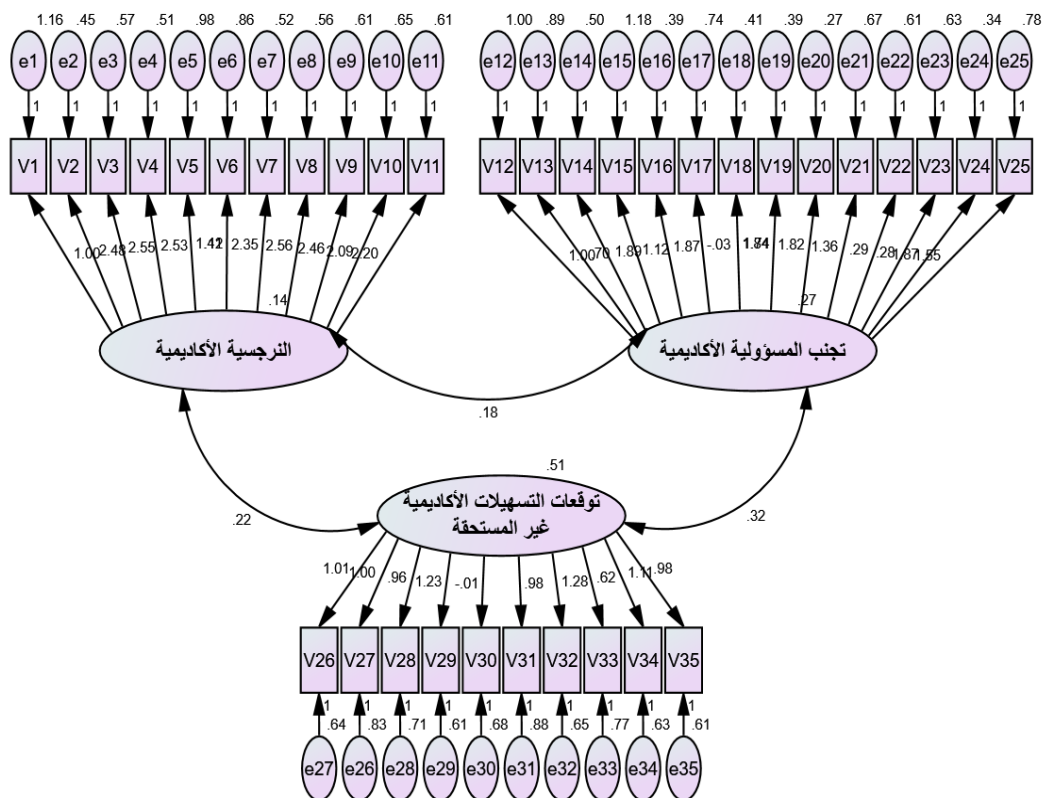
التحقق من الخصائص السيكموترية لمقياس الاستحقاق الأكاديمي:

قام الباحثان بالتحقق من الخصائص السيكموترية للمقياس من خلال الخطوات الآتية:

١- الصدق:

اعتمد الباحثان في حساب صدق المقياس على:

صدق التحليل العاملي التوكيدي: لجأ الباحثان إلى التحليل العاملي التوكيدي؛ نظرًا لتحديد أبعاد الاستحقاق الأكاديمي وفقًا للأبعاد الأكثر تكرارًا في البحوث والدراسات السابقة، متمثلة في: (الترجسية الأكاديمية – تجنب المسؤولية الأكاديمية – توقعات التسهيلات الأكاديمية غير المستحقة)، وقد تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (AMOS.V.23)؛ حيث تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية، واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية، كما في شكل (٤) وجدول (٢٠) التاليين:



شكل ٤

نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاستحقاق الأكاديمي

جدول ٢٠

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاستحقاق

الأكاديمي (ن=٣٠٠)

الأبعاد	رقم العبارة	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصائية
الترجسية الأكاديمية	١	0.33	1			
	٢	0.811	2.482	0.435	5.701	***
	٣	0.786	2.546	0.449	5.669	***

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

الأبعاد	رقم العبارة	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصائية
	٤	0.8	2.528	0.445	5.687	***
	٥	0.473	1.413	0.287	4.926	***
	٦	0.048	0.118	0.148	0.797	0.426
	٧	0.773	2.346	0.415	5.651	***
	٨	0.789	2.562	0.452	5.673	***
	٩	0.765	2.461	0.436	5.64	***
	١٠	0.698	2.087	0.377	5.535	***
	١١	0.726	2.202	0.394	5.582	***
تجنب المسؤولية الأكاديمية	١٢	0.463	1			
	١٣	0.365	0.704	0.133	5.3	***
	١٤	0.812	1.889	0.228	8.27	***
	١٥	0.475	1.121	0.177	6.353	***
	١٦	0.842	1.869	0.223	8.374	***
	١٧	-0.021	-0.034	0.097	-0.353	0.724
	١٨	0.834	1.844	0.221	8.349	***
	١٩	0.824	1.739	0.209	8.313	***
	٢٠	0.877	1.816	0.214	8.49	***
	٢١	0.657	1.365	0.18	7.575	***
	٢٢	0.19	0.289	0.094	3.071	0.002
	٢٣	0.179	0.276	0.095	2.902	0.004
	٢٤	0.86	1.873	0.222	8.436	***
	٢٥	0.676	1.546	0.201	7.678	***
توقعات التسهيلات	٢٦	0.618	1			
	٢٧	0.669	1.006	0.104	9.662	***

الأبعاد	رقم العبارة	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدالة الإحصائية
الأكاديمية غير المستحقة	٢٨	0.63	0.959	0.104	9.224	***
	٢٩	0.748	1.231	0.117	10.506	***
	٣٠	-0.005	-0.005	0.07	-0.075	0.941
	٣١	0.599	0.981	0.111	8.858	***
	٣٢	0.751	1.284	0.122	10.538	***
	٣٣	0.448	0.617	0.089	6.934	***
	٣٤	0.707	1.113	0.11	10.081	***
	٣٥	0.67	0.982	0.101	9.675	***

*** دالة عند مستوى (٠,٠٠١)

يتضح من شكل (٤) وجدول (٢٠) أن جميع معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية جاءت قيمتها الحرجة دالة عند مستوى (٠,٠٠١)، فيما عدا العبارات رقم (٦-١٧ - ٣٠) غير دالة إحصائياً؛ ومن ثم تم حذف هذه العبارات، وما سبق يدل على صحة نموذج البنية العاملية المقترح لمقياس الاستحقاق الأكاديمي لدى المشاركين في الاستجابة على عبارات المقياس.

كما تم حساب مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح، كما في جدول (٢١) الآتي:

جدول ٢١

مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاستحقاق الأكاديمي

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	مؤشر النسبة بين قيم χ^2 ودرجات الحرية (CMIN)/DF	٣,٠٣٠	أقل من (٥)	مقبول
٢	مؤشر جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٨٦	الاقتراب من الصفر	مقبول

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٧١٠	صفر إلى ١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٦٧٢	صفر إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٧٥٠	صفر إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٧٣٣	صفر إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٨١٨	صفر إلى ١	مقبول
٨	مؤشر توكر لوليس (TLI)	٠,٨٠٤	صفر إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٨١٦	صفر إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ RMSEA الاقتراب	٠,٠٧٢	٠,٠٨ فأقل	مقبول
١١	مؤشر المعلومات لأكيك AIC	١٨٣٣,٥٨٣ وقيمته للنموذج المشبع ٦٨٢٢,٢٩٨	أن تكون قيمة هذا المؤشر أقل من أو تساوي نظيرتها للنموذج المشبع	مقبول
١٢	مؤشر الصديق المتوقع ECVI	٦,١٣٢ لنموذج المشبع ٢٢,٨١٧	أن تكون قيمة هذا المؤشر أقل من أو تساوي نظيرتها للنموذج المشبع	مقبول

يتضح من جدول (٢١) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة؛ مما يدل على مطابقة النموذج لمقياس الاستحقاق الأكاديمي مع بيانات المشاركين.

٢- الاتساق الداخلي:

قام الباحثان بحساب الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الاستحقاق الأكاديمي عن طريق تطبيق المقياس على المشاركين للتحقق من الخصائص السيكمترية للأدوات (ن=٣٠٠) من طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد بكلية التربية جامعة

الأزهر، من خلال:

- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي:

وذلك على النحو الموضح في جدول (٢٢) الآتي:

جدول ٢٢

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي (ن=٣٠٠)

معامل الارتباط	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
0.680**	0.445**	25	0.328**	13	0.666**	26
0.588**	0.549**	27	0.721**	15	0.610**	28
0.727**	0.807**	29	0.504**	18	0.531**	31
0.762**	0.826**	32	0.761**	20	0.386**	33
0.640**	0.208**	34	0.689**	22	0.625**	35
0.813**	0.529**	24				

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتبين من جدول (٢٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه:

كما هو مبين في جدول (٢٣) الآتي:

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

جدول ٢٣

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه للاستحقاق الأكاديمي (ن=٣٠٠)

الترجسية الأكاديمية	معامل الارتباط	تجنب المسؤولية الأكاديمية	معامل الارتباط	توقعات التسهيلات الأكاديمية غير المستحقة	معامل الارتباط
1	0.439**	12	0.530**	26	0.687**
2	0.814**	13	0.424**	27	0.686**
3	0.813**	14	0.811**	28	0.692**
4	0.791**	15	0.542**	29	0.764**
5	0.544**	16	0.824**	31	0.677**
7	0.792**	18	0.840**	32	0.742**
8	0.825**	19	0.814**	33	0.548**
9	0.771**	20	0.858**	34	0.761**
10	0.722**	21	0.668**	35	0.707**
11	0.752**	22	0.333**		
		23	0.282**		
		24	0.830**		
		25	0.723**		

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٢٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

- حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي:

على النحو الموضح في جدول (٢٤) الآتي:

جدول ٢٤

قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي (ن=٣٠٠)

الأبعاد	معامل الارتباط
الدرجة الكلية الأكاديمية	0.930**
تجنب المسؤولية الأكاديمية	0.954**
توقعات التسهيلات الأكاديمية غير المستحقة	0.889**

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٢٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لأبعاد الاستحقاق الأكاديمي قيم دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها البعض:

كما هو موضح في جدول (٢٥) الآتي:

جدول ٢٥

مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها البعض لمقياس الاستحقاق الأكاديمي (ن=٣٠٠)

الأبعاد	الدرجة الكلية الأكاديمية	تجنب المسؤولية الأكاديمية	توقعات التسهيلات الأكاديمية غير المستحقة
الدرجة الكلية الأكاديمية	1		
تجنب المسؤولية الأكاديمية	0.840**	1	
توقعات التسهيلات الأكاديمية غير المستحقة	0.727**	0.782**	1

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٢٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض لمقياس الاستحقاق الأكاديمي قيم دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١). ومما سبق يتضح أن مقياس الاستحقاق الأكاديمي على درجة جيدة من الاتساق الداخلي، وبذلك يكون قد تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس.

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

٣- الثبات:

قام الباحثان بحساب ثبات مقياس الاستحقاق الأكاديمي باستخدام معامل ألفا كرونباخ من خلال تطبيقه على المشاركين للتحقق من الكفاءة القياسية للمقياس (ن=١٠٠)، كما في جدول (٢٦) الآتي:

جدول ٢٦

معاملات ألفا كرونباخ وفقًا للأبعاد والدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي (ن=٣٠٠)

الأبعاد والدرجة الكلية	قيمة (ر)
الترجسية الأكاديمية	٠,٧٧١
تجنب المسؤولية الأكاديمية	٠,٧٥٩
توقعات التسهيلات الأكاديمية غير المستحقة	٠,٧٦٩
الدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي	٠,٧٥١

يتضح من جدول (٢٦) أن قيم معاملات الارتباط للأبعاد والدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي تراوحت بين (٠,٧٥١ - ٠,٧٧١)، وجميعها معاملات ارتباط مقبولة؛ مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.

وبعد التحقق من الكفاءة القياسية لمقياس الاستحقاق الأكاديمي، وما نتج عنها من حذف العبارات رقم (٦ - ١٧ - ٣٠)، أصبح يتكون في صورته النهائية من (٣٢) عبارة موزعة على أبعاده الثلاثة السابقة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول ٢٧

توزيع عبارات مقياس الاستحقاق الأكاديمي على أبعاده (ن=٣٠٠)

الأبعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
الترجسية الأكاديمية	١ - ١٠	١٠
تجنب المسؤولية الأكاديمية	١١ - ٢٣	١٣
توقعات التسهيلات الأكاديمية غير المستحقة	٢٤ - ٣٢	٩
إجمالي عدد عبارات المقياس		٣٢

ويصحح المقياس وفق ميزان خماسي، دائمًا (خمس درجات)، غالبًا (أربع

درجات)، أحياناً (ثلاث درجات)، نادر (درجتان)، لا أبداً (درجة واحدة)، ومن ثم، تتراوح الدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي ما بين (٣٢-١٦٠)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى الاستحقاق الأكاديمي بينما تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى الاستحقاق الأكاديمي. وفي ضوء ما سبق يكون قد تم التحقق من الكفاءة القياسية لمقياس الاستحقاق الأكاديمي، وأصبح جاهزاً للتطبيق في صورته النهائية.

خامساً: الخطوات الإجرائية للبحث:

تم تنفيذ البحث الحالي وفقاً لمجموعة من الخطوات، تمثلت في الآتي:

- إعداد الإطار النظري للبحث.
- الإطلاع على الأدوات المستخدمة لقياس متغيرات البحث (الانفعالات الأكاديمية – اتجاهات الطلاب نحو التقنيات التعليمية الرقمية – الاستحقاق الأكاديمي)، وفي ضوء ذلك تم إعداد أدوات البحث والتحقق من كفاءتها القياسية.
- تحديد واختيار الأفراد المشاركين في البحث الأساسي على النحو الذي سبق ذكره، ثم تطبيق الأدوات وتفرغ الاستجابات وتصحيحها، ومعالجتها إحصائياً لاستخلاص النتائج ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات والبحوث السابقة، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات.

سادساً: المعالجات الإحصائية:

تم التحقق من الكفاءة القياسية للأدوات، وصحة نتائج فروض البحث باستخدام التحليل العاملي التوكيدي - معاملات الارتباط - ألفا كرونباخ - وتحليل المسار، وذلك من خلال البرنامج الإحصائي (AMOS. V.23)، بالإضافة إلى برنامج (SPSS. V. 26).

نتائج البحث:

التحقق من نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه: "لا توجد مؤشرات مطابقة مقبولة لنموذج تحليل المسار بين الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية والانفعالات الأكاديمية (الاجابية - السلبية) والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

جامعة الأزهر".

وللتحقق من تأييد أو تفنيد نتائج هذا الفرض، استخدم الباحثين (تحليل المسار) لتفسير العلاقات بين هذه المتغيرات وبعضها البعض. كما تم التأكد قبل إجراء التحليل من كافة الافتراضات والشروط الواجب توافرها لتحليل المسار، ومن أهمها إيجاد مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات البحث. ويمكن التعرف على أبرز النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الشأن من خلال جدول (28) الآتي:

جدول ٢٨

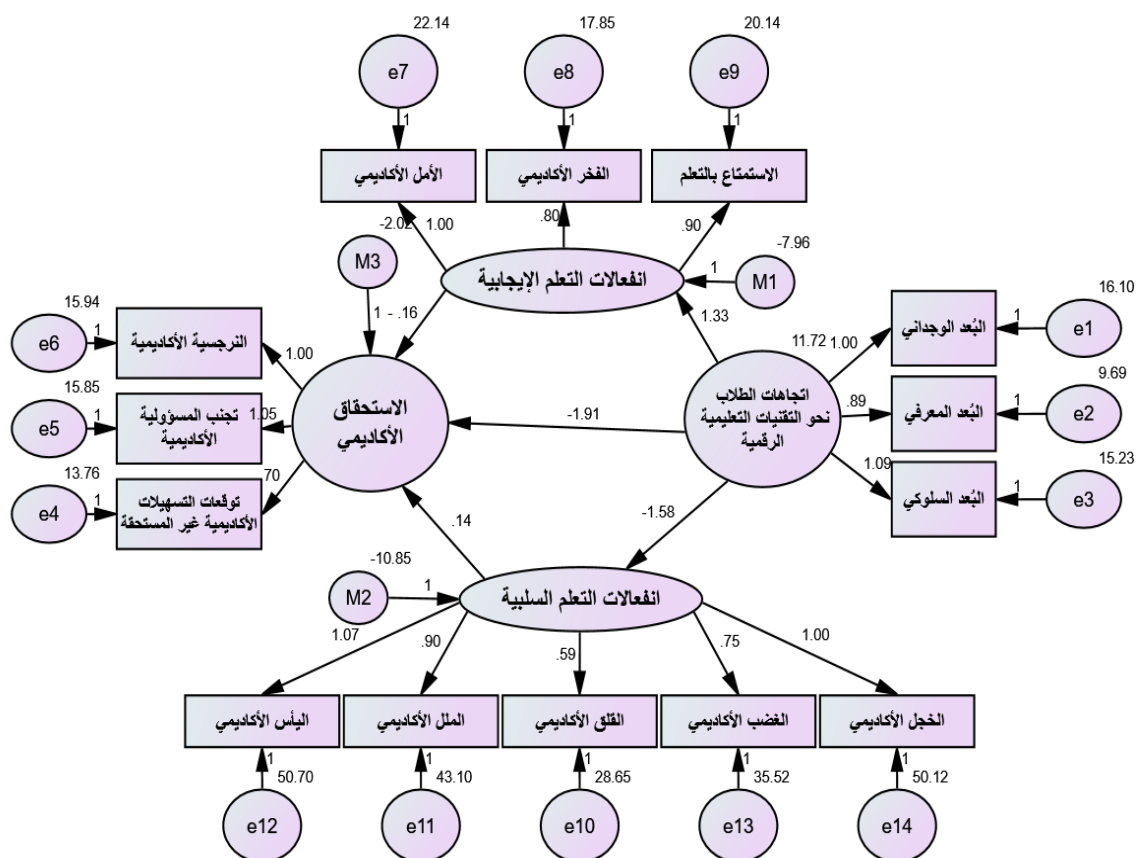
مصفوفة الارتباط بين الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية والانفعالات الأكاديمية (الإيجابية - السلبية) والاستحقاق الأكاديمي (ن=٥٨٧)

الاستحقاق الأكاديمي	الانفعالات الأكاديمية السلبية	الانفعالات الأكاديمية الإيجابية	الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية	المتغيرات
			1	الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية
		1	0.952**	الانفعالات الأكاديمية الإيجابية
	1	-0.967**	-0.984**	الانفعالات الأكاديمية السلبية
1	0.841**	-0.817**	-0.825**	الاستحقاق الأكاديمي

**دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٢٨) وجود ارتباط دال موجب بين المتغير المستقل الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية والمتغير الوسيط الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، وارتباط دال سالب بين المتغير المستقل الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية والمتغير الوسيط الانفعالات الأكاديمية السلبية، ووجود ارتباط دال سالب بين المتغير المستقل الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية والمتغير التابع الاستحقاق الأكاديمي، ووجود ارتباط دال سالب بين المتغير الوسيط الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والمتغير التابع الاستحقاق الأكاديمي، ووجود ارتباط دال موجب بين المتغير الوسيط الانفعالات الأكاديمية السلبية والمتغير التابع الاستحقاق الأكاديمي، ومن خلال

ذلك، تم التحقق من تحليل المسار ببرنام (AMOS. V.23) لمطابقة النموذج، وهذا ما يوضحه شكل (٥) الآتي:



شكل ٥

تحليل المسار المستخرج للاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية والانفعالات الأكاديمية (الإيجابية - السلبية) والاستحقاق الأكاديمي
كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج، كما في جدول (٢٩):

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

جدول ٢٩

مؤشرات مطابقة نموذج تحليل المسار للاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية والانفعالات الأكاديمية (الايجابية - السلبية) والاستحقاق الأكاديمي (ن=٥٨٧)

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	مؤشر النسبة بين قيم x^2 ودرجات الحرية $(CMIN)/DF$	٤,٠٠٧	أقل من (٥)	مقبول
٢	مؤشر جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٤٧	الاقتراب من الصفر	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٨٧١	صفر إلى ١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٨١٢	صفر إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٨٨٠	صفر إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٨٤٨	صفر إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٨٩٨	صفر إلى ١	مقبول
٨	مؤشر توكرو لوييس (TLI)	٠,٨٧٠	صفر إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٨٩٧	صفر إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٣٢	٠,٠٨ فأقل	مقبول
١١	مؤشر المعلومات لأكيك AIC	٣٦٢٣,٥١٦ وقيمته للنموذج المشيع ٤٩٨,٤٨١	أن تكون قيمة هذا المؤشر أقل من أو تساوي نظيرتها لنموذج المشيع	مقبول
١٢	مؤشر الصديق المتوقع ECVI	١,٧٤٣ وقيمته للنموذج المشيع ١٢,٦٧٠	أن تكون قيمة هذا المؤشر أقل من أو تساوي نظيرتها لنموذج المشيع	مقبول

يتبين من جدول (٢٩) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة؛ مما يدل على مطابقة نموذج تحليل المسار للاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية والانفعالات الأكاديمية (الايجابية - السلبية) والاستحقاق الأكاديمي

مع بيانات المشاركين في البحث بدرجة مرتفعة.

وبناءً على ما سبق، فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل؛ أي أنه: "توجد مؤشرات مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار وبيانات المشاركين في البحث بالنسبة للعلاقات المختلفة بين للاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية والانفعالات الأكاديمية (الإيجابية - السلبية) والاستحقاق الأكاديمي".

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول:

توضح نتيجة هذا الفرض أن الاتجاهات نحو تقنيات التعلم الرقمية كان لها أثر سلبي في الاستحقاق الأكاديمي من خلال الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (الاستمتاع، الفخر، الرضا)، حيث أسهمت هذه الانفعالات في الحد من شعور الطلاب بالاستحقاق الأكاديمي غير المستحق. وعلى العكس من ذلك، تبين أن الاتجاهات نحو تقنيات التعلم الرقمية كان لها أثر موجب في الاستحقاق الأكاديمي من خلال الانفعالات الأكاديمية السلبية (القلق، الغضب، الملل)، حيث عززت هذه الانفعالات من احتمالية تنامي مشاعر الاستحقاق الأكاديمي لدى الطلاب. وتكشف هذه النتيجة عن الدور الوسيط المحوري للانفعالات الأكاديمية في تفسير العلاقة بين الاتجاهات نحو التقنيات الرقمية وبين مستويات الاستحقاق الأكاديمي، إذ تعمل الانفعالات الإيجابية كآلية وقائية تحد من نزعة الاستحقاق، بينما تسهم الانفعالات السلبية في زيادته.

وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة؛ فقد بينت دراسة (Rashid et al., 2022) أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية مثل الفخر والاستمتاع تسهم في تحسين المشاركة الدراسية وخفض المشاعر السلبية. كما أوضحت نتائج دراسة (Kyun & Yang, 2023) و (Li et al., 2023) أن الانفعالات الأكاديمية الموجبة تتوسط العلاقة بين فعالية الذات والمشاركة الأكاديمية، بما يعزز من دافعية الطلاب ويقلل من التوجهات السلبية. في حين دعمت دراسة (Unger & Meiran, 2020) النتيجة المتعلقة بالانفعالات السلبية، حيث أظهرت أن الاتجاهات السلبية نحو التعلم الرقمي ارتبطت بمستويات مرتفعة من القلق والإحباط. ومن ثم، فإن نتائج هذه الدراسة تعزز ما ذهبت إليه الأدبيات السابقة بشأن أهمية الانفعالات الأكاديمية في توجيه العلاقة بين الاتجاهات نحو التعلم الرقمي وبين السلوكيات

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

والتوجهات الأكاديمية المختلفة.

كما تتفق هذه النتيجة مع "نظرية التحكم والقيمة للانفعالات الأكاديمية" التي طرحها (Pekrun, 2006)، والتي تفترض أن الانفعالات الإيجابية تدعم الدافعية والتحكم في السلوك الأكاديمي وتزيد من فاعلية التعلم، في حين أن الانفعالات السلبية تحدّ من ضبط الذات وتضعف مستوى التكيف مع متطلبات البيئة التعليمية. وبذلك يمكن القول إن النتائج الحالية تقدم دعماً عملياً للإطار النظري، وتوضح أن الانفعالات الأكاديمية تمثل آلية تفسيرية جوهرية يمكن من خلالها فهم أثر الاتجاهات نحو تقنيات التعلم الرقمية في تعزيز أو خفض مستويات الاستحقاق الأكاديمي لدى الطلاب.

وقد لاحظا الباحثان من خلال عملهما ومن خلال خبرة الباحثين العملية في إدارة برامج ومراكز التأهيل التربوي (مركز أسوان – مركز أسوان)، فإن هذه النتيجة تبدو منطقية وقابلة للتطبيق في السياق التربوي. فقد لاحظ الباحثان أثناء عملهما أن بعض الطلاب الذين يلتحقون بالبرنامج وهم يحملون اتجاهات إيجابية نحو استخدام التقنيات التعليمية الحديثة، وعادة ما تظهر لديهم مشاعر إيجابية مثل الحماس والرضا والفخر بإنجازاتهم، وهو ما يجعلهم أكثر التزاماً بالأنشطة الدراسية وأقل مطالبة بتسهيلات غير مستحقة أو امتيازات خاصة. في المقابل، فإن الطلاب الذين يقاومون استخدام التكنولوجيا أو ينظرون إليها بسلبية يغلب عليهم شعور القلق أو الملل أو حتى الغضب من المواقف التعليمية الرقمية، مما ينعكس على سلوكهم الأكاديمي في صورة ميل متزايد إلى المطالبة بحقوق غير مستحقة وتبرير فشلهم بعوامل خارجية.

ويرى الباحثان أن هذه النتيجة تؤكد أهمية تصميم برامج التأهيل التربوي بحيث تركز على تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، عبر تهيئة بيئة تعليمية محفزة وداعمة تقلل من القلق والإحباط، وتزيد من شعور الطلاب بالتحكم والسيطرة على خبراتهم التعليمية. كما أن إدارات مراكز التأهيل التربوي مدعوة إلى الاستثمار في بناء اتجاهات إيجابية نحو تقنيات التعلم الرقمية، ليس فقط من خلال التدريب على المهارات التقنية، بل أيضاً عبر تعزيز الجانب الوجداني والانفعالي في العملية التعليمية، بما يحد من تنامي ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي التي قد تعيق تكيف الطلاب مع

متطلبات التعلم الجامعي.

التحقق من نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على أنه: "لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائية للاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية في الانفعالات الأكاديمية (الاجابية - السلبية) لدى طلاب العام في التربية".

وللتحقق من صحة نتائج هذا الفرض، استخدم الباحثان أسلوب تحليل المسار لحساب التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالاتها، كما هو موضح في جدول (٣٠) الآتي:

جدول ٣٠

التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية للاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية في الانفعالات الأكاديمية (الاجابية - السلبية) (ن=٥٨٧)
القيمة الحرجة= قيمة "ت" *** دالة عند مستوى (٠,٠٠١)

المتغيرات واتجاه التفسير	من	إلى	معاملات الانحدار		الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
			المعيارية	اللامعيارية			
الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية	الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية	الانفعالات الأكاديمية الايجابية	1.274	1.33	0.108	12.277	***
الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية	الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية	الانفعالات الأكاديمية السلبية	-1.262	-1.576	0.14	-11.295	***

يتضح من جدول (٣٠) أن قيمة معاملات الانحدار للاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية في الانفعالات الأكاديمية (الاجابية - السلبية) هي قيم دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١)؛ مما يشير إلى وجود تأثيرات مباشرة موجبة للاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية في الانفعالات الأكاديمية الايجابية؛ و تأثيرات مباشرة سالبة للاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية في الانفعالات الأكاديمية السلبية، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل؛ أي أنه: "توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائية للاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية في الانفعالات الأكاديمية

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

(الإيجابية - السلبية) لدى طلاب العام في التربية.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثاني:

تشير نتيجة هذا الفرض إلى أن الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية كان لها تأثير مباشر دال إحصائيًا على كل من الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والانفعالات الأكاديمية السلبية لدى طلاب الدبلوم العام. وتنسجم هذه النتيجة مع ما أوضحته نظرية التحكم بالقيمة (Control-Value Theory) أن اتجاهات الفرد نحو الموقف التعليمي تُعد من أبرز محددات انفعالاته الأكاديمية، فإذا كانت الاتجاهات إيجابية تزايدت احتمالات ظهور الانفعالات الإيجابية كالفخر والاستمتاع والرضا، بينما الاتجاهات السلبية تقترون غالبًا بانفعالات مثل القلق أو الإحباط أو الملل.

كما تتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة، فقد أظهرت دراسة Unger & Meiran (2020) أن الطلاب الذين اتسمت اتجاهاتهم بالسلبية نحو التعلم الإلكتروني خلال بداية جائحة كورونا عانوا من القلق والإحباط، بينما مع تحسن الاتجاهات انخفضت هذه الانفعالات السلبية. وكذلك أوضحت دراسة Rashid et al. (2022) أن الانفعالات الإيجابية (كالاستمتاع والفخر) ارتبطت إيجابًا بالاتجاهات نحو بيئات التعلم الإلكتروني، في حين ارتبطت الانفعالات السلبية (الغضب، اليأس، الملل) بالاتجاهات السلبية. أما دراسة Wang et al. (2022) فقد دعمت بدورها هذا التوجه عندما بيّنت أن الانفعالات الأكاديمية (الإيجابية والسلبية) يمكن أن تتوسط العلاقة بين اتجاهات التفاعل في بيئات التعلم الرقمي والمشاركة الدراسية.

ويرى الباحثان من عملهما في برنامج التأهيل التربوي وإدارتهما لمراكز التأهيل التربوي، فإن هذه النتيجة تبدو منطقية للغاية وتعكس ما يلاحظانه في الميدان التربوي. إذ يتبين أن الطلاب الذين يقبلون على تقنيات التعلم الرقمية بوعي واتجاهات إيجابية يعيشون خبرات تعليمية مشبعة بالمتعة والحماس والشعور بالرضا والإنجاز، مما يدعم دافعيتهم ويزيد من فاعليتهم داخل القاعات الدراسية. في المقابل، فإن الطلاب الذين يحملون اتجاهات سلبية نحو هذه التقنيات، سواء بسبب ضعف خبراتهم السابقة أو صعوبات التكيف مع بيئات التعلم الرقمية، يظهرون بصورة جلية مستويات مرتفعة من القلق والإحباط والملل، وهو ما لمس الباحثان أثره في أثناء تدريب الطلاب داخل

قاعات التأهيل التربوي، خصوصاً في الأنشطة التي تعتمد على المنصات الإلكترونية أو توظيف الوسائط الرقمية في التدريس.

وبالتالي، يرى الباحثان أن هذه النتيجة تسلط الضوء على أهمية الدور الذي يقوم به برنامج التأهيل التربوي في إعادة تشكيل اتجاهات الطلاب نحو توظيف التقنيات التعليمية الرقمية عبر التدريب العملي والدعم النفسي والتحفيزي، بما يسهم في تعزيز الانفعالات الإيجابية وتخفيف حدة الانفعالات السلبية. كما أن هذه النتيجة تؤكد الحاجة إلى مزيد من الاهتمام بجانب بناء الاتجاهات، وعدم الاقتصار فقط على تزويد الطلاب بالمهارات التقنية، لأن الاتجاهات تشكل البوابة الأولى التي تحدد طبيعة استجاباتهم الانفعالية وتجربتهم التعليمية.

التحقق من نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث على أنه: " لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائياً للاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية في الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب العام في التربية".

وللتحقق من تأييد أو تفنيد نتائج هذا الفرض، تم استخدام أسلوب تحليل المسار لحساب التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالاتها، وهو ما يمكن الكشف عنه من خلال جدول (٣١) الآتي:

جدول ٣١

التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية للاتجاهات نحو

التقنيات التعليمية الرقمية في الاستحقاق الأكاديمي (ن=٥٨٧)

المتغيرات واتجاه التفسير	معاملات الانحدار		الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
	من	إلى			
الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية	الاستحقاق الأكاديمي	-1.369	-1.91	0.161	***

*** دالة عند مستوى (٠,٠٠١)

القيمة الحرجة = قيمة "ت"

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

يتضح من جدول (٣١) أن قيمة معاملات الانحدار المعيارية للاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية في الاستحقاق الأكاديمي هي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١)؛ مما يشير إلى وجود تأثيرات مباشرة سالبة للاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية في الاستحقاق الأكاديمي؛ وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل؛ أي أنه: "توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية في الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية".

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثالث:

أوضحت نتيجة هذا الفرض وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية في الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية. وتُعد هذه النتيجة مؤشرًا على أن الاتجاهات الإيجابية أو السلبية نحو استخدام التقنيات لا تقف عند حد تشكيل مواقف الطلاب نحو التعلم فحسب، بل تمتد لتسهم في تكوين تصوراتهم وتوقعاتهم حول ما يستحقونه من معاملة أو امتيازات أكاديمية.

وتُعد هذه النتيجة متسقة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات التي أوضحت أن التوجهات نحو استخدام التقنيات التعليمية ترتبط بارتفاع توقعات الطلاب حول ما يستحقونه من تسهيلات أو امتيازات، مثل دراسة (Boswell 2012) التي وجدت علاقة موجبة بين الاستحقاق الأكاديمي واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، ودراسة (Nemec 2024) التي أظهرت أن الضغوط الأكاديمية والرضا المنخفض يمكن أن يتنبأ بمستويات مرتفعة من الاستحقاق الأكاديمي، وهو ما يتقاطع مع التأثير غير المباشر للتقنيات التعليمية عبر بيئات التعلم. كذلك تتفق النتيجة مع ما كشفه (Crandall et al. 2012) من تباين في مستويات الاستحقاق الأكاديمي تبعًا لتوقعات الطلاب وسلوكيات معلمهم في بيئات التعلم الإلكتروني، مما يشير إلى أن التقنيات التعليمية قد تكون أحد العوامل المولدة لتلك التوقعات.

ومن وجهة نظر الباحثين، فإن هذه النتيجة تتوافق مع خبرتهما العملية من خلال عملهما في برنامج التأهيل التربوي وإدارتهما لمراكز للتأهيل التربوي، حيث لاحظا أن بعض الطلاب الذين يُبدون حماسة مفردة تجاه التقنيات التعليمية الرقمية

يميلون إلى تبني توقعات مبالغ فيها بالحصول على درجات مرتفعة أو معاملة مميزة، لمجرد أنهم يوظفون هذه التقنيات أو يتقنون التعامل مع المنصات الإلكترونية. وهذا يوضح أن الاتجاهات نحو التكنولوجيا ليست بالضرورة محايدة أو ذات آثار إيجابية فقط، بل قد تتحول في بعض الحالات إلى مدخل يعزز الشعور بالاستحقاق الأكاديمي إذا لم تُضبط تربوياً.

التحقق من نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:

ينص الفرض الرابع على أنه: "لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائياً للانفعالات الأكاديمية (الإيجابية - السلبية) في الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية".

وللتحقق من صحة نتائج هذا الفرض، تم استخدام أسلوب تحليل المسار لحساب التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالاتها، كما هو مبين في جدول (٣٢) الآتي:

جدول ٣٢

التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية للانفعالات

الأكاديمية (الإيجابية - السلبية) في الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في

التربية (ن=٥٨٧)

مستوى الدلالة	القيمة الحرجة	الخطأ المعياري	معاملات		المتغيرات واتجاه التفسير	
			الانحدار اللامعيارية	الانحدار المعيارية	إلى	من
***	-6.497	0.025	-0.16	-0.120	الاستحقاق الأكاديمي	الانفعالات الأكاديمية الإيجابية
***	6.092	0.024	0.145	0.130	الاستحقاق الأكاديمي	الانفعالات الأكاديمية السلبية

القيمة الحرجة = قيمة "ت" *** دالة عند مستوى (٠,٠٠١)

باستقراء جدول (٣٢) يتبين أن قيمة معاملات الانحدار للانفعالات الأكاديمية (الإيجابية - السلبية) في الاستحقاق الأكاديمي هي قيم دالة عند مستوى (٠,٠٠١): مما

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

يشير إلى وجود تأثيرات مباشرة موجبة للانفعالات الأكاديمية (الإيجابية - السلبية) في الاستحقاق الأكاديمي؛ وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل؛ أي أنه: "توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للانفعالات الأكاديمية (الإيجابية - السلبية) في الاستحقاق الأكاديمي".

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الرابع:

أوضحت نتيجة هذا الفرض وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لكل من الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والسلبية في الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية. ويُفهم من ذلك أن الطالب الذي تسود لديه الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (كالاستمتاع والفخر والامل) يكون أقل ميلًا لتبني نزعات الاستحقاق الأكاديمي غير المبرر، نظرًا لأن هذه الانفعالات تعزز الدافعية الداخلية، وتزيد من شعور الطالب بقيمة الجهد والتحصيل الفعلي، بما يقلل من اعتماده على توقعات غير واقعية أو امتيازات غير مستحقة. وعلى العكس من ذلك، فإن الطلاب الذين تغلب على خبراتهم الانفعالات الأكاديمية السلبية (كالقلق، والغضب، والملل، واليأس) يكونون أكثر عرضة للشعور بالاستحقاق الأكاديمي، حيث يسقطون إخفاقاتهم ومعاناتهم على البيئة التعليمية، ويطالبون بمزايا أو تسهيلات تعويضية، وهو ما يتوافق مع أن الانفعالات الأكاديمية تشكل آلية وسيطة في توجيه سلوك الطالب نحو الاعتماد على الذات أو الميل للاستحقاق غير الواقعي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أوضحته دراسة (Rashid et al. (2022 من أن الانفعالات الإيجابية مثل الفخر والاستمتاع ارتبطت بالأداء الأكاديمي الأفضل، بينما ارتبطت الانفعالات السلبية كالملل واليأس بانخفاض الدافعية الأكاديمية. كما دعمت نتائج دراسة (Wang et al. (2022 الطرح ذاته، إذ أظهرت أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية تسهم في رفع مستوى المشاركة الدراسية، في حين أن الانفعالات السلبية تحدّ من هذا الانخراط.

التحقق من نتائج الفرض الخامس ومناقشتها:

ينص الفرض الخامس على أنه: "لا توجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا للاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية في الاستحقاق الأكاديمي من خلال

الانفعالات الأكاديمية (الاجابية -السلبية) كمتغير وسيط لدى طلاب الدبلوم العام في التربية".

وللتحقق من تأييد أو تفنيد نتائج هذا الفرض، استخدم الباحثين طريقة (Bootstrap) في أسلوب تحليل المسار لحساب التأثيرات غير المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، وهو ما يكشف عنه جدول (٣٣) الآتي:

جدول ٣٣

التأثيرات غير المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية للاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية في الاستحقاق الأكاديمي من خلال الانفعالات الأكاديمية (الاجابية -السلبية) (ن=٥٨٧)

مستوى الدلالة	حدود الثقة (٩٥٪)		المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار		معاملات الانحدار		من	إلى
	الحد الأدنى	الحد الأعلى	الأثر المباشر	الأثر الكلي	اللامعيارية	المعيارية	اللامعيارية	المعيارية		
**	0,169-	0,689-	0,1167-	0,3021-	0,3021-	0,1845-	٠,٩٦٦-	٠,٤٢٥-	الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية	الاستحقاق الأكاديمي من خلال (الانفعالات الأكاديمية الاجابية)
**	0,411	0,244	0,3261	0,0240	0,3021	0,0240	١,٥٦١	٠,٥٨٧	الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية	الاستحقاق الأكاديمي من خلال (الانفعالات الأكاديمية السلبية)

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٣٣) أن قيمة معاملات الانحدار المعيارية للاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية في الاستحقاق الأكاديمي من خلال الانفعالات الأكاديمية (الاجابية -السلبية) هي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، إذ توصلت هذه القيمة الحد الأدنى والحد الأعلى لمستوى الثقة كما أنها أقرب الى الصفر؛ مما يشير الى وجود تأثير، ولهذا تتوسط الانفعالات الأكاديمية (الاجابية -السلبية) بين الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية والاستحقاق الأكاديمي، وهذه النتيجة تثبت صحة نموذج تحليل المسار للعلاقة بين متغيرات الدراسة لدى طلاب الدبلوم العام في التربية

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

بجامعة الأزهر؛ وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل؛ أي أنه: "توجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائية للاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية في الاستحقاق الأكاديمي من خلال الانفعالات الأكاديمية (الإيجابية -السلبية) كمتغير وسيط لدى طلاب الدبلوم العام في التربية".

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الخامس:

أوضحت نتيجة هذا الفرض وجود تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائية للاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية في الاستحقاق الأكاديمي من خلال الانفعالات الأكاديمية (الإيجابية والسلبية) كمتغير وسيط. وهذا يعكس أن اتجاهات الطلاب نحو توظيف تقنيات التعلم الرقمية لا تؤثر في حد ذاتها على شعور الطلاب بالاستحقاق الأكاديمي إلا بقدر ما تثيره هذه الاتجاهات من انفعالات أكاديمية. فالطالب الذي ينظر بإيجابية إلى التقنيات الرقمية يميل إلى الشعور بانفعالات أكاديمية إيجابية مثل الاستمتاع والفخر، مما يعزز دافعيته الذاتية، ويجعله أقل تعلقًا بتوقعات الامتيازات غير المستحقة. أما الطالب الذي ينظر إلى هذه التقنيات بسلبية، فيغلب عليه الشعور بالقلق أو الملل أو الغضب، وهو ما يزيد من احتمالية تبنيه لتزعات الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما اشارت اليه دراسة (Wang et al. (2022 من أن الانفعالات الأكاديمية (كالاستمتاع والملل) توسطت العلاقة بين التفاعل في بيئات التعلم الرقمي والمشاركة الدراسية. وأكدت دراسة (Li et al. (2023 أن الانفعالات الأكاديمية الموجبة لعبت دورًا وسيطًا في تعزيز أثر مهارات التعلم الموجه ذاتيًا على المشاركة. كذلك أوضحت دراسة (Rashid et al. (2022 أن الفخر والاستمتاع ارتبطا بتحسين الأداء الأكاديمي، بينما ارتبطت الانفعالات السلبية كالملل واليأس بانخفاضه. ومن ثم فإن النتيجة الحالية تضع الانفعالات الأكاديمية في موقع الوسيط الأساسي بين اتجاهات الطلاب نحو التقنيات الرقمية ومستويات شعورهم بالاستحقاق الأكاديمي.

ومن واقع خبرة الباحثين في برنامج التأهيل التربوي وإدارتهما لمراكز التأهيل التربوي، فإن هذه النتيجة تبدو منطقية ومطابقة للمشاهدات الميدانية؛ إذ لاحظ الباحثان أن الطلاب الذين يتعاملون بإيجابية مع تقنيات التعلم يشعرون بمستوى

عالٍ من الرضا والفخر بإنجازاتهم، مما يجعلهم أكثر اعتمادًا على قدراتهم الذاتية وأقل مطالبة بمكاسب غير مبررة. بينما الطلاب الذين يبدون مقاومة أو اتجاهات سلبية نحو تلك التقنيات غالبًا ما يعانون من القلق والإحباط، وهو ما يدفعهم إلى عزو إخفاقاتهم إلى البيئة التعليمية والمطالبة بتسهيلات استثنائية. وبناءً على ما سبق، يمكن القول بان الانفعالات الأكاديمية تمثل الجسر النفسي والمعرفي الذي يعبر من خلاله تأثير اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية إلى الاستحقاق الأكاديمي، الأمر الذي يفتح المجال لتصميم برامج تربوية تستهدف تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية كمدخل لتقليل نزعات الاستحقاق غير الواقعية.

التحقق من نتائج الفرض السادس ومناقشتها:

ينص الفرض السادس على أنه: "لا يوجد تشابه دال إحصائياً في نموذج تحليل المسار للاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية والانفعالات الأكاديمية (الإيجابية - السلبية) والاستحقاق الأكاديمي بين الذكور والإناث من طلاب الدبلوم العام في التربية جامعة الأزهر".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدم الباحثان أسلوب تحليل المسار لحساب معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالاتها لدى الذكور والإناث المشاركين في البحث، وهو ما يمكن التعرف عليه من خلال جدول (٣٣) الآتي:

جدول ٣٤

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لنموذج تحليل المسار لمتغيرات البحث

في ضوء النوع (ذكور/ إناث) (ن=٥٨٧)

المتغيرات واتجاه التأثير	النوع	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية	ذكور	١,٢٧٤	١,٣٣٠	٠,١٠٨	١٢,٢٧٧	***
	إناث	١,٧٥٢	٠,٩٥٧	٠,٠٧٨	١٢,٢٥٤	***

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

المتغيرات واتجاه التأثير	النوع	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
الرقمية إلى الانفعالات الأكاديمية الإيجابية						
الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية إلى الانفعالات الأكاديمية السلبية	ذكور	١,٢٦٢-	١,٥٧٦-	٠,١٤٠	١١,٢٩٥-	***
	إناث	١,٢٦٩-	٢,٠١٥-	٠,١٧٣	١١,٦٤١-	***
الانفعالات الأكاديمية الإيجابية إلى الاستحقاق الأكاديمي	ذكور	٠,١٢٠-	٠,١٦٠-	٠,٠٢٥	٦,٤٩٧-	***
	إناث	٠,٠٢-	٠,٠٢٢-	٠,٠١٠	٣,٢٢٦-	***
الانفعالات الأكاديمية السلبية إلى الاستحقاق الأكاديمي	ذكور	٠,١٣٠	٠,١٤٥	٠,٠٢٤	٦,٠٩٢	***
	إناث	٠,٠٦٠	٠,٠٢٣	٠,٠١٠	٣,٢٥٨	***
الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية إلى الاستحقاق الأكاديمي	ذكور	١,٣٦٩-	١,٩١٠-	٠,١٦١	١١,٨٨٨-	***
	إناث	١,٢٤٢-	٠,٧٥٥-	٠,٠٧٢	١٠,٥١٨-	***

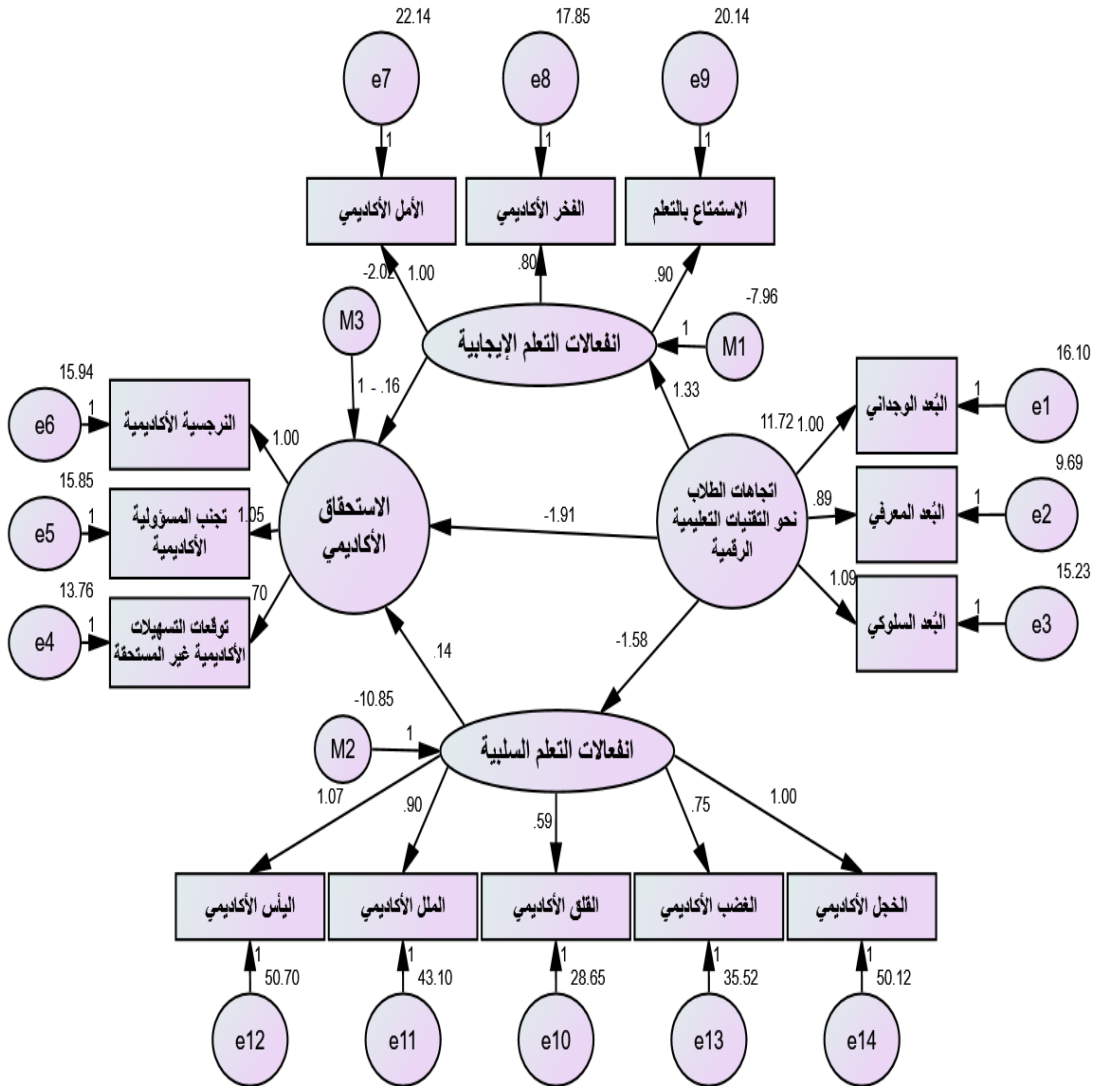
القيمة الحرجة = قيمة "ت" *** دالة عند مستوى (٠,٠٠١)

يتضح من جدول (٣٤) ما يلي:

- أن معاملات الانحدار في نموذج تحليل المسار تشير إلى وجود علاقة قوية ودالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) لجميع المسارات المفترضة لدى الذكور والإناث؛ مما يشير إلى وجود علاقات سببية واضحة بين المتغيرات الثلاثة (الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية، الانفعالات الأكاديمية، الاستحقاق الأكاديمي).

- أن العلاقة بين الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية والانفعالات الأكاديمية الايجابية كانت ايجابية لدى الذكور والإناث، وهذه دلالة على أن ارتفاع مستوى الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية يرتبط بارتفاع مستوى الانفعالات الأكاديمية الايجابية لدى أفراد العينة من كلا الجنسين، وهو ما يتسق مع التوجهات النظرية التي تؤكد تأثير الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية في زيادة مستوى الانفعالات الأكاديمية الايجابية.
- أن العلاقة بين الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية والانفعالات الأكاديمية السلبية كانت سلبية لدى الذكور والإناث، وهذه دلالة على أن ارتفاع مستوى الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية يرتبط بانخفاض مستوى الانفعالات الأكاديمية السلبية لدى أفراد العينة من كلا الجنسين، وهو ما يتسق مع التوجهات النظرية التي تؤكد تأثير الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية في خفض مستوى الانفعالات الأكاديمية السلبية.
- أما العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية الايجابية والاستحقاق الأكاديمي، فقد كانت سالبة ودالة إحصائياً، إلا أنها كانت أقوى لدى الذكور مقارنة بالإناث؛ وهذا يعني أن الذكور يستفيدون بدرجة أكبر من الانفعالات الأكاديمية الايجابية لخفض شعورهم بالاستحقاق الأكاديمي.
- بينما كانت العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية السلبية والاستحقاق الأكاديمي، فقد كانت موجبة ودالة إحصائياً، إلا أنها كانت أقوى لدى الذكور مقارنة بالإناث؛ وهذا يعني أن الذكور يتأثرون بدرجة أكبر من الانفعالات الأكاديمية السلبية في زيادة شعورهم بالاستحقاق الأكاديمي.
- وفيما يتعلق بمسار الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية والاستحقاق الأكاديمي، فقد وُجدت علاقة سالبة ودالة لدى الإناث والذكور، وهذه دلالة على أن ارتفاع مستوى الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية يرتبط بانخفاض مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى أفراد العينة من كلا الجنسين، ويمكن التحقق من نموذج تحليل المسار بين المتغيرات الثلاثة في ضوء النوع (ذكور / إناث) من خلال الشكلين (٦، ٧) التاليين:

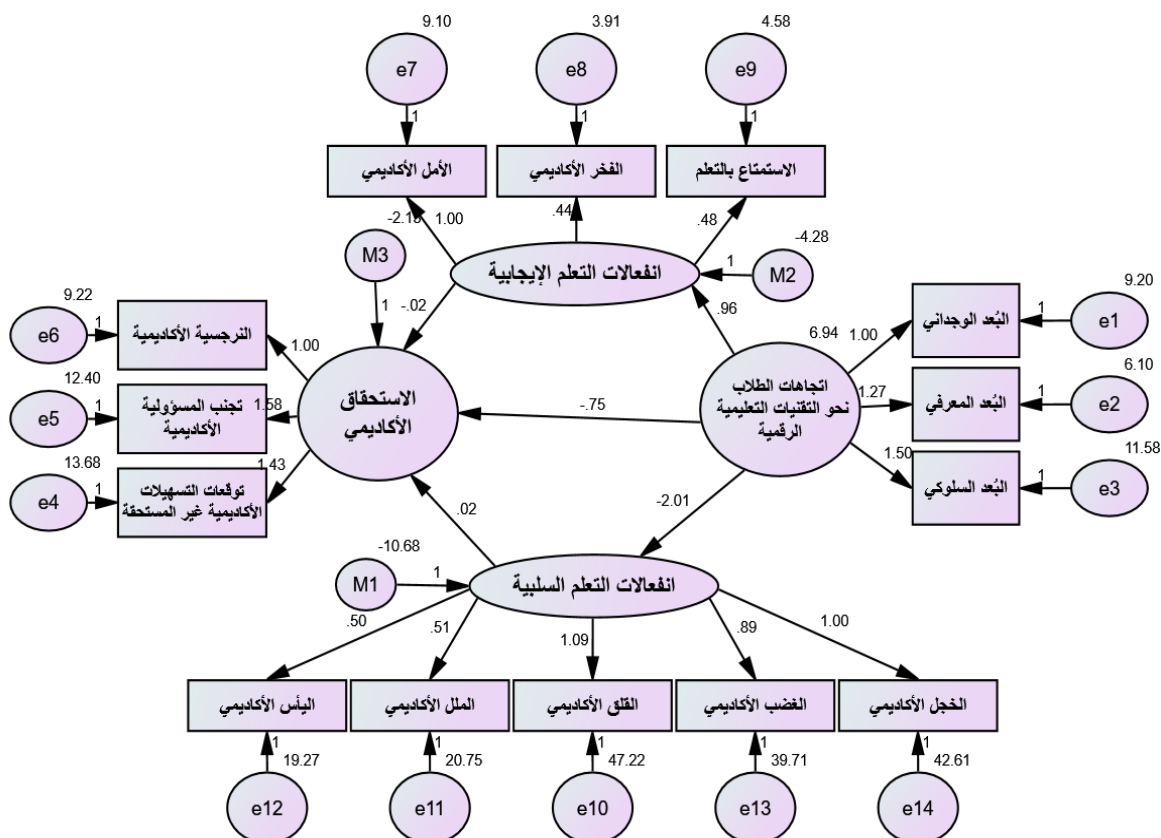
الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر



شكل ٦

نموذج تحليل المسار للاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية وانفعالات التعلم

والاستحقاق الأكاديمي لدى الذكور



شكل ٧

نموذج تحليل المسار للاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية وانفعالات التعلم والاستحقاق الأكاديمي لدى الإناث

يتضح من الشكلين (٦، ٧) أن البنية العامة للنموذج متطابقة؛ إذ شملت نفس المتغيرات والمسارات واتجاهات التأثير؛ مما يعزز الفرض بوجود تشابه في الهيكل البنائي للعلاقات بين المتغيرات لدى الذكور والإناث. ومع ذلك، ظهرت بعض الفروق في قوة معاملات الانحدار؛ حيث كانت العلاقات أكثر قوة لدى الذكور في بعض المسارات،

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

وأقوى لدى الإناث في مسارات أخرى، إلا أن النماذج تشير إلى وجود تشابه نوعي في بنية العلاقات، مع وجود اختلافات كمية في شدة التأثير؛ مما يعكس تأثير النوع كعامل مُعدل لتأثير المتغيرات.

كما تم حساب التشابه في نموذج تحليل المسار بين الذكور والإناث من خلال المقارنة بين مؤشرات المطابقة في أربعة نماذج: (النموذج غير المقيد، نموذج الأوزان البنائية، نموذج التغيرات البنائية، ونموذج البواقي البنائية، وهو ما يمكن التعرف عليه من خلال جدول (٣٥) الآتي:

جدول ٣٥

قيم مؤشرات المطابقة لنموذج تحليل المسار للذكور والإناث (ن=٥٨٧)

مؤشرات المطابقة	χ^2	DF/CMIN	GFI	AGFI	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
النموذج غير المقيد	٧٧٩,١٦٣	٥,٤١١	٠,٨٧٦	٠,٨١٩	٠,٨٨٢	٠,٨٥١	٠,٩٠١	٠,٨٧٥	٠,٩٠١	٠,٠٧٨
الأوزان القياسية	٩٨٤,٩٣٨	٦,٣٩٦	٠,٨٣٣	٠,٧٧٢	٠,٨٥١	٠,٨٢٣	٠,٨٧١	٠,٨٤٧	٠,٨٧٠	٠,٠٦٩
نموذج الأوزان البنائية	١٦٤٠,٨٠٣	١٠,٣٢٠	٠,٧٩٨	٠,٧٣٣	٠,٧٥١	٠,٧١٥	٠,٧٧٠	٠,٧٣٥	٠,٧٦٩	٠,٠١٢
نموذج التغيرات البنائية	١٦٤٥,٣٩٣	١٠,٢٨٤	٠,٧٩٢	٠,٧٢٧	٠,٧٥٠	٠,٧١٦	٠,٧٦٩	٠,٧٣٦	٠,٧٦٨	٠,٠١٣
نموذج البواقي البنائية	٢٠٠٩,٥٧٤	١٢,٣٢٩	٠,٧٥٨	٠,٦٨٩	٠,٦٩٥	٠,٦٦٠	٠,٧١٣	٠,٦٧٨	٠,٧١٢	٠,٠١٤

يتضح من جدول (٣٥) أن قيم مؤشرات المطابقة أظهرت مؤشرات مطابقة النماذج (RMSEA - CFI - TLI - IFI - NFI - AGFI - GFI) لكل من النموذج غير المقيد والنماذج المقيدة (الأوزان القياسية، البنائية، التغيرات، والبواقي)، أن القيم جاءت في معظمها ضمن الحدود المقبولة؛ وهي قيم تدل على ملاءمة جيدة للنموذج البنائي لدى الذكور والإناث. هذا التماثل في مؤشرات المطابقة يؤكد التشابه في جودة النموذج عبر

الجنسين؛ مما يعزز من صلاحية النموذج البنائي المقترح لتفسير العلاقات بين المتغيرات في كل من الذكور والإناث.

وقام الباحثان أيضًا بالتحقق من التشابه من خلال المقارنة بين هذه النماذج بما يسمى بمقارنة النماذج المتداخلة؛ حيث يتم مقارنة كل نموذج بالذي يليه، كما هو مبين في جدول (٣٦) الآتي:

جدول ٣٦

المقارنة بين مؤشرات المطابقة لنموذج تحليل المسار للذكور والإناث (ن=٥٨٧)

TLI	RFI	IFI	NFI	P	CMIN	DF	النموذج / المؤشرات	
٠,٠٢٨	٠,٠٢٧	٠,٠٣٢	٠,٠٣١	٠,٠٠٠	٨٦١,٤٦٠	١٥	الأوزان البنائية	عند افتراض صحة النموذج غير المقيد
٠,١٣٩	٠,١٣٦	٠,١٣٤	٠,١٣١	٠,٠٠٠	٨٦٦,٢٣٠	١٦	التغيرات البنائية	
٠,١٩٦	٠,١٩١	٠,١٩١	٠,١٨٧	٠,٠٠٠	١٢٣٠,٤١١	١٩	البواقي البنائية	
٠,٠٥٧	٠,٠٥٥	٠,٠٥٧	٠,٠٥٦	٠,٠٠٠	٣٦٨,٧٧١	٤	التغيرات البنائية	عند افتراض صحة نموذج الأوزان البنائية
٠,٠٧٦	٠,٠٧٤	٠,١٠٣	٠,١٠٠	٠,٠٠٠	٦٦٠,٣٨٥	١٨	البواقي البنائية	
٠,٠١٩	٠,٠١٩	٠,٠٤٥	٠,٠٤٤	٠,٠٠٠	٢٩٢,٠٦٣	١٤	البواقي البنائية	عند افتراض صحة نموذج التغيرات البنائية

يتبين من جدول (٣٦) عند تحليل الفروق بين النماذج المتداخلة باستخدام اختبار الفرق في قيمة (كا)، أن جميع هذه الفروق بين النماذج كانت دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠٠)، وهو ما قد يشير ظاهريًا إلى وجود فروق بين الذكور والإناث، إلا أن الفروق في مؤشرات المطابقة المصاحبة (RFI - IFI - TLI - NFI) كانت طفيفة للغاية؛ وهو ما يدل على أن هذه الفروق الإحصائية غير جوهرية من الناحية العملية، ولا تؤثر في تشابه النموذج الكامن بين الجنسين.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض السادس:

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

أظهرت نتائج هذا الفرض، أن هناك تشابهًا فعليًا في البنية المفاهيمية للعلاقات بين الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية والانفعالات الأكاديمية والاستحقاق الأكاديمي لدى الذكور والإناث، مع بعض الاختلافات في حجم التأثير وليس في اتجاه العلاقات أو تركيب النموذج، وبالتالي، يرى الباحثان أن نموذج تحليل المسار يتسم بالتشابه البنائي بين الذكور والإناث من طلاب الدبلوم العام في التربية؛ إذ ظهرت المسارات بنفس الاتجاهات والدلالة الإحصائية. إلا أن بعض المسارات أظهرت فروقًا في شدة التأثير، وكانت هذه الفروق كما يلي:

- تأثير الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية في الانفعالات الأكاديمية الإيجابية كان أقوى لدى الذكور.
- تأثير الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية في الانفعالات الأكاديمية السلبية كان أقوى لدى الإناث.
- أما تأثير الانفعالات الأكاديمية (الإيجابية والسلبية) في الاستحقاق الأكاديمي كان أقوى لدى الذكور.
- وتأثير الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية في الاستحقاق الأكاديمي كان أقوى لدى الذكور.

ومن ثَمَّ، فإن الفروق كانت في بعض المسارات في اتجاه الذكور، بينما كانت في اتجاه الإناث؛ وهو ما يعكس فروقًا في التفاعل النفسي مع هذه المتغيرات وفقًا للنوع. ولذلك، يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل؛ أي أنه: " يوجد تشابه في نموذج تحليل المسار للاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية والانفعالات الأكاديمية (الإيجابية - السلبية) والاستحقاق الأكاديمي ".

ويُعزى هذا التشابه البنائي بين الجنسين إلى تقارب أنماط التفاعل مع المتغيرات الثلاثة؛ إذ أظهرت النتائج تماثلًا في اتجاه العلاقات ودلالاتها الإحصائية، على الرغم من وجود بعض الفروق في قوة التأثير، وهو ما يمكن تفسيره بوجود عوامل مشتركة تؤثر على المشاركين في البحث، كالعوامل البيئية الأكاديمية، والعوامل الاجتماعية والأسرية، والتي تسهم في تشكيل خبراتهم النفسية والمعرفية، على نحو متقارب فيما يتعلق بالاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية والانفعالات الأكاديمية والاستحقاق

الأكاديمي.

ومن واقع خبرة الباحثين في برنامج التأهيل التربوي وإدارتهما لمراكز التأهيل التربوي، فإن هذه النتيجة تبدو منطقية؛ إذ لاحظ الباحثان أن استجابات الطلاب للتقنيات التعليمية الرقمية لا تتحدد أساساً بنوع الطالب (ذكر أو أنثى)، وإنما بنمط استخدامه لهذه التقنيات، ودافعيته للتعلم، والبيئة التي ينخرط فيها. فكلما الجنسين - عندما يتعاملان مع التكنولوجيا التعليمية بوعي واستعداد - يختبران انفعالات أكاديمية مشابهة، سواء كانت إيجابية تعزز الاعتماد على الذات، أو سلبية تزيد من احتمالية تبني نزعات الاستحقاق.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن النتيجة الحالية تعزز الرؤية القائلة بأن النوع ليس محدداً أساسياً في تفسير العلاقة بين الاتجاهات نحو تقنيات التعلم الرقمية والانفعالات الأكاديمية والاستحقاق الأكاديمي، وإنما المحدد الأهم هو المنظومة الانفعالية والمعرفية المشتركة التي تحكم استجابات الطلاب لهذه المتغيرات، وهو ما يتفق مع الأدبيات النظرية والتجريبية ويؤكدده الواقع التطبيقي في برنامج التأهيل التربوي.

التحقق من نتائج الفرض السابع ومناقشتها:

ينص الفرض السابع على أنه: "لا يوجد تشابه دال إحصائياً في نموذج تحليل المسار للاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية والانفعالات الأكاديمية (الإيجابية - السلبية) والاستحقاق الأكاديمي بين التخصص العلمي والأدبي من طلاب الدبلوم العام في التربية جامعة الأزهر".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدم الباحثان أسلوب تحليل المسار لحساب معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالاتها لدى المعيدين والمدرسين المساعدين المشاركين في البحث، كما في جدول (٣٧) الآتي:

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

جدول ٣٧

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لنموذج تحليل المسار لمتغيرات البحث
في ضوء التخصص الأكاديمي (علمي / أدبي) (ن=٥٨٧)

المتغيرات واتجاه التأثير	التخصص الأكاديمي	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية إلى الانفعالات الأكاديمية الايجابية	علمي	١,٢٨٥	١,٢٢٢	٠,١٠٧	١١,٤٥٨	***
	أدبي	١,٧٣١	٠,٤٨٢	٠,٠٤٧	١٠,٣٣٥	***
الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية إلى الانفعالات الأكاديمية السلبية	علمي	-١,٢٧١	-١,٥٧١	٠,١٤٦	-١٠,٧٨٤	***
	أدبي	-١,٢٥٥	-١,٩٤٧	٠,١٥٩	-١٢,٢٤١	***
الانفعالات الأكاديمية الايجابية إلى الاستحقاق الأكاديمي	علمي	١,٢٥٠	٠,١٨٢	٠,٠٢٨	٦,٤٦٨	***
	أدبي	-٠,٠٢٣	-٠,٠٥٠	٠,٠١٨	-٢,٨٠٦	***
الانفعالات الأكاديمية السلبية إلى الاستحقاق الأكاديمي	علمي	٠,١٤٧	٠,١٦٦	٠,٠٢٧	٦,٢٤٩	***
	أدبي	٠,٠٧٧	٠,٠٣٠	٠,٠١٠	٣,٠٠٢	***
الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية إلى الاستحقاق الأكاديمي	علمي	١,٣٩٦	١,٩٤٠	٠,١٧٢	١١,٢٥٢	***
	أدبي	-١,١٩٥	-٠,٧١٥	٠,٠٦٥	-١١,٠٣٥	***

القيمة الحرجة= قيمة "ت" *** دالة عند مستوى (٠,٠٠١)

يتضح من جدول (٣٧) ما يلي:

- أن نتائج معاملات الانحدار في نموذج تحليل المسار أسفرت عن وجود علاقات سببية واضحة بين المتغيرات الثلاثة محل الدراسة، وهي الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية والانفعالات الأكاديمية والاستحقاق الأكاديمي، وذلك لدى كل من التخصص العلمي والأدبي.
- وجود علاقة إيجابية قوية ودالة إحصائيًا بين الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية والانفعالات الأكاديمية الايجابية؛ حيث بلغت قيمة معامل الانحدار

المعياري لدى التخصص العلمي (١,٢٨٥)، ولدى التخصص الأدبي (١,٧٣١)؛ مما يعكس أن ازدياد مستوى الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية يؤدي إلى زيادة مستوى الانفعالات الأكاديمية الايجابية. ويُلاحظ أن هذا التأثير الإيجابي كان أكثر وضوحاً لدى التخصص الأدبي.

■ وجود علاقة سلبية قوية ودالة إحصائياً بين الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية والانفعالات الأكاديمية السلبية؛ حيث بلغت قيمة معامل الانحدار المعياري لدى التخصص العلمي (١,٢٧١-)، ولدى التخصص الأدبي (١,٢٥٥-)؛ مما يعكس أن ازدياد مستوى الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية يؤدي إلى خفض مستوى الانفعالات الأكاديمية السلبية. ويُلاحظ أن هذا التأثير السلبي كان أكثر وضوحاً لدى التخصص العلمي.

■ وجود علاقة سلبية قوية ودالة إحصائياً بين الانفعالات الأكاديمية الايجابية والاستحقاق الأكاديمي؛ حيث بلغت قيمة معامل الانحدار المعياري لدى التخصص العلمي (١,٢٥-)، ولدى التخصص الأدبي (٠,٠٢٣-)؛ مما يعكس أن ازدياد مستوى الانفعالات الأكاديمية الايجابية يؤدي إلى خفض مستوى الاستحقاق الأكاديمي. ويُلاحظ أن هذا التأثير السلبي كان أكثر وضوحاً لدى التخصص العلمي.

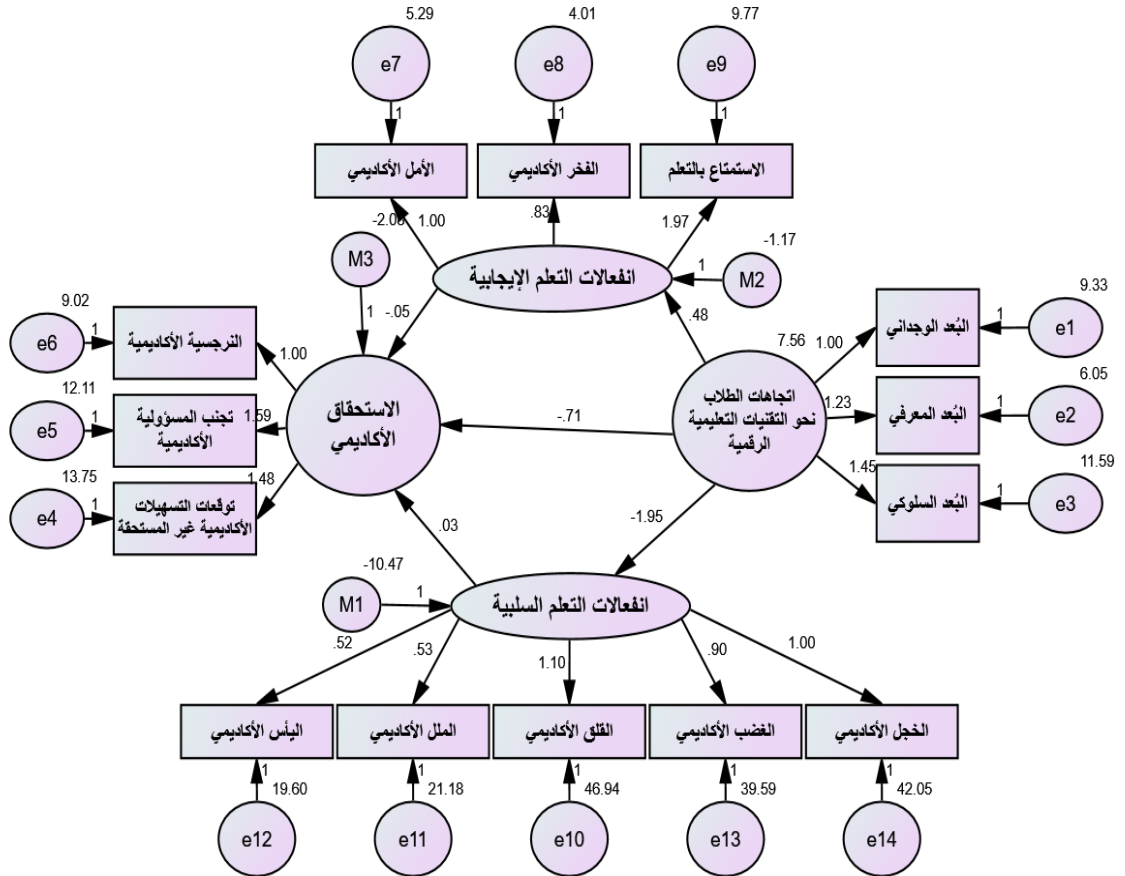
■ وجود علاقة ايجابية قوية ودالة إحصائياً بين الانفعالات الأكاديمية السلبية والاستحقاق الأكاديمي؛ حيث بلغت قيمة معامل الانحدار المعياري لدى التخصص العلمي (٠,١٤٧)، ولدى التخصص الأدبي (٠,٠٧٧)؛ مما يعكس أن ازدياد مستوى الانفعالات الأكاديمية السلبية يؤدي إلى زيادة مستوى الاستحقاق الأكاديمي. ويُلاحظ أن هذا التأثير الإيجابي كان أكثر وضوحاً لدى التخصص العلمي.

■ وجود علاقة سلبية قوية ودالة إحصائياً بين الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية والاستحقاق الأكاديمي؛ حيث بلغت قيمة معامل الانحدار المعياري لدى التخصص العلمي (١,٣٩٦-)، ولدى التخصص الأدبي (١,١٩٥-)؛ مما يعكس أن ازدياد مستوى الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية يؤدي إلى خفض

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

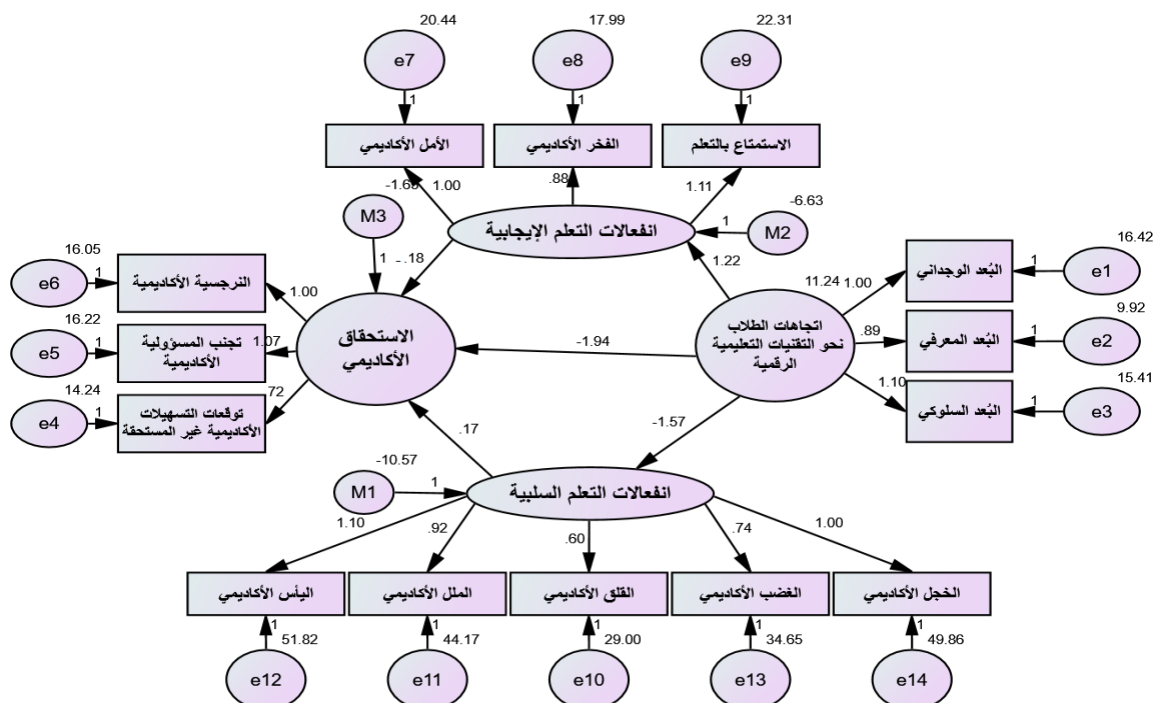
مستوى الاستحقاق الأكاديمي. ويلاحظ أن هذا التأثير السلبي كان أكثر وضوحاً لدى التخصص العلمي.

ويوضح الشكلين (٨، ٩) نموذج تحليل المسار بين المتغيرات الثلاثة في ضوء التخصص (العلمي / الأدبي):



شكل ٨

نموذج تحليل المسار للاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية وانفعالات التعلم والاستحقاق الأكاديمي لدى التخصص العلمي



شكل ٩

نموذج تحليل المسار للاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية وانفعالات التعلم

والاستحقاق الأكاديمي لدى التخصص الأدبي

يتبين من الشكلين (٨، ٩) أن البنية العامة للنموذج البنائي لدى الطلاب من التخصص (العلمي- الأدبي) من حيث المتغيرات الثلاثة والعلاقات المتبادلة بينها، وكذا من حيث اتجاهات التأثير ودلالاتها الإحصائية. فالنموذجان تضمننا نفس المسارات السببية بين الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية وانفعالات التعلم والاستحقاق الأكاديمي، وجاءت هذه المسارات في الاتجاهات نفسها؛ مما يشير إلى وجود تشابه نوعي بنيوي في الكيفية التي ترتبط بها هذه المتغيرات لدى الفئتين. ومع ذلك، فإن الفرق بينهما لم يكن في طبيعة العلاقات أو تركيبها، بل كان في حجم التأثير؛ حيث ظهرت بعض المسارات أقوى لدى التخصص العلمي، وأخرى أقوى لدى التخصص الأدبي. ويدل هذا على أن الاختلاف بين الفئتين لا يكمن في البناء المعرفي للعلاقات بين المتغيرات.

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

كما تم حساب التشابه في نموذج تحليل المسار بين التخصص العلمي والأدبي من خلال المقارنة بين مؤشرات المطابقة، كما هو موضح في جدول (٣٨) الآتي:

جدول ٣٨

قيم مؤشرات المطابقة لنموذج تحليل المسار للتخصص العلمي والأدبي (ن=٥٨٧)

مؤشرات المطابقة	X ²	DF / CMIN	GFI	AGFI	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
النموذج غير المقيد	٧٧٩,٣٣٧	٥,٤١٢	٠,٨٧٦	٠,٨١٩	٠,٨٨٢	٠,٨٥٠	٠,٩٠١	٠,٨٧٥	٠,٩٠١	٠,٠٧٨
الأوزان القياسية	٩٨٠,٠٦٢	٦,٣٦٤	٠,٨٣٣	٠,٧٧٢	٠,٨٥١	٠,٨٢٤	٠,٨٧٢	٠,٨٤٨	٠,٨٧١	٠,٠٦٩
نموذج الأوزان البنائية	١٦٣٢,٠٤٧	١٠,٢٦٤	٠,٧٩٨	٠,٧٣٤	٠,٧٥٢	٠,٧١٦	٠,٧٧١	٠,٧٣٧	٠,٧٧٠	٠,٠٢٦
نموذج التغيرات البنائية	١٦٣٦,٩٩٧	١٠,٠٢٣١	٠,٧٩٢	٠,٧٢٧	٠,٧٥١	٠,٧١٧	٠,٧٧٠	٠,٧٣٨	٠,٧٦٩	٠,٠٢٦
نموذج البواقي البنائية	١٩٧٢,٥٦٣	١٢,١٠٢	٠,٧٢٤	٠,٦٤٤	٠,٧٠٠	٠,٦٦٦	٠,٧١٨	٠,٦٨٤	٠,٧١٧	٠,٠٣٨

باستقراء جدول (٣٨) يتبين أن مؤشرات المطابقة الخاصة بالنموذج البنائي باستخدام مجموعة من المؤشرات الإحصائية المعتمدة مثل: (GFI - AGFI - NFI - IF - TLI - CFI - RMSEA) وغيرها، أظهرت نتائج هذه المؤشرات أن النموذج غير المقيد، وكذلك النماذج المقيدة أن القيم جاءت في معظمها ضمن الحدود المقبولة إحصائياً؛ وهي قيم تدل على ملاءمة جيدة للنموذج البنائي وفقاً للدرجة العلمية؛ الأمر الذي يعزز من صلاحية النموذج ويدل على أنه يُمثل العلاقات بشكل جيد لدى كلا الفئتين، كما يُستنتج من هذه النتائج أيضاً أن النموذج البنائي يتمتع بجودة تركيبية جيدة، دون وجود

تباينات جوهرية بين التخصص العلمي والأدبي من حيث مطابقة النموذج مع البيانات الفعلية.

كما قام الباحثون أيضًا بالتحقق من التشابه من خلال المقارنة بين هذه النماذج بما يسمى بمقارنة النماذج المتداخلة لمقارنة كل نموذج بالذي يليه، كما هو موضح في جدول (٣٩) الآتي:

جدول ٣٩

المقارنة بين مؤشرات المطابقة لنموذج تحليل المسار للتخصص العلمي والأدبي (ن=٥٨٧)

TLI	RFI	IFI	NFI	P	CMIN	DF	النموذج/ المؤشرات	
٠,١٣٨	٠,١٣٤	٠,١٣٢	٠,١٢٩	٠,٠٠٠	٨٥٢,٧١٠	١٥	الأوزان البنائية	عند افتراض صحة النموذج غير المقيّد
٠,١٣٧	٠,١٣٣	٠,١٣٣	٠,١٣٠	٠,٠٠٠	٨٥٧,٦٠٠	١٦	التغايرات البنائية	
٠,١٩٠	٠,١٨٥	٠,١٨٥	٠,١٨١	٠,٠٠٠	١١٩٣,٢٢٦	١٩	البواقي البنائية	
٠,٠٥٢	٠,٠٥١	٠,٠٥٣	٠,٠٥٢	٠,٠٠٠	٣٤٠,٥١٦	٤	التغايرات البنائية	عند افتراض صحة نموذج الأوزان البنائية
٠,٠٧٧	٠,٠٧٥	٠,١٠٣	٠,١٠١	٠,٠٠٠	٦٦٥,٠٦٣	١٨	البواقي البنائية	
٠,٠٢٥	٠,٠٢٤	٠,٠٥١	٠,٠٤٩	٠,٠٠٠	٣٢٤,٥٤٧	١٤	البواقي البنائية	عند افتراض صحة نموذج التغيرات البنائية

يتضح من جدول (٣٩) التحقق بشكل دقيق من وجود أو غياب الفروق بين النموذجين؛ حيث تم إجراء مقارنة بين النماذج المتداخلة باستخدام اختبار الفرق في ك^٢ (Chi-square difference test) بالإضافة إلى ملاحظة الفروق في مؤشرات المطابقة، وتوصلت النتائج إلى أن الفروق بين النماذج كانت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠٠)، وهو ما قد يشير من الناحية الإحصائية إلى وجود تباين، إلا أن الفحص

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

الدقيق لمؤشرات المطابقة المصاحبة مثل: (TLI - RFI - IFI - NFI) أوضح أن الفروق الفعلية كانت ضئيلة جداً؛ وهذه دلالة على أن الفروق الإحصائية لا تُترجم إلى فروق عملية مؤثرة؛ أي أن التأثيرات المسجلة ليست جوهرية من الناحية النظرية أو التطبيقية.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض السابع:

في ضوء ما سبق، تبين أن النتائج الكلية لهذا الفرض تؤكد على وجود تشابه فعلي في النموذج البنائي الذي يربط بين الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية وانفعالات التعلم والاستحقاق الأكاديمي لدى التخصص العلمي والأدبي. وعلى الرغم من ظهور بعض الفروق في شدة التأثير بين الفئتين، إلا أن هذه الفروق لم تمس البنية الأساسية للعلاقات أو اتجاهاتها. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن كلاً من طلاب التخصص العلمي والأدبي يدرسان في نفس المكان، ويواجهان متطلبات بيئة مهنية متقاربة من حيث الضغوط وتعدد المسؤوليات؛ الأمر الذي ينعكس على أنماط الاستجابة للمتغيرات المدروسة. وعلى هذا الأساس، تم رفض الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود تشابه، وتم قبول الفرض البديل الذي يؤكد وجود تشابه في نموذج تحليل المسار بين الفئتين وفقاً للتخصص العلمي والأدبي.

ومن واقع خبرة الباحثين في برنامج التأهيل التربوي وإدارتهما لمراكز التأهيل التربوي، فإن هذه النتيجة تبدو منطقية؛ إذ لاحظ الباحثان أن الطلاب – سواء كانوا من تخصصات علمية أو أدبية – يتفاعلون مع التقنيات التعليمية الرقمية بشكل يعتمد على اتجاهاتهم ودافعيتهم أكثر من اعتماده على طبيعة تخصصهم. فكثيراً ما يظهر طلاب الأدبي مستويات عالية من الحماس أو القلق الرقبي مثل أقرانهم من طلاب العلمي، وهو ما يجعل الانفعالات الأكاديمية آلية مشتركة لتفسير أثر الاتجاهات الرقمية على الاستحقاق الأكاديمي في كلا التخصصين.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن النتيجة الحالية تؤكد أن التخصص الدراسي ليس عاملاً حاسماً في تحديد طبيعة العلاقة بين الاتجاهات نحو التقنيات الرقمية والانفعالات الأكاديمية والاستحقاق الأكاديمي، وإنما المحدد الأهم هو كيفية إدراك

الطلاب للقيمة والتحكم في مواقف التعلم الرقمي. وهذا ينسجم مع الأدبيات النظرية والدراسات السابقة، ويتوافق مع الملاحظات التطبيقية للباحثين في بيئات التأهيل التربوي.

توصيات البحث:

استنادًا إلى النتائج التي تم التوصل إليها، يوصي الباحثان بما يلي:

- ١- تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو تقنيات التعلم الرقمية: من خلال تدريب الطلاب على الاستخدام الفعال للأدوات التعليمية الرقمية، وتوضيح قيمتها في تحسين تحصيلهم الأكاديمي، بما يقلل من احتمالية تشكل اتجاهات سلبية قد ترفع مستويات الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي.
- ٢- تصميم برامج تربوية لتنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية: مثل الشعور بالفخر والاستمتاع والرضا عن الذات في مواقف التعلم الرقمي، مع تقليل الانفعالات السلبية كالقلق والإحباط والملل، عبر دمج استراتيجيات الدعم النفسي والتربوي في بيئات التعلم.
- ٣- مراعاة أثر الانفعالات كوسيط مهم: عند بناء المناهج والبرامج الإلكترونية، ينبغي الأخذ في الاعتبار أن الانفعالات الأكاديمية تلعب دورًا حاسمًا في العلاقة بين الاتجاهات الرقمية والاستحقاق الأكاديمي، مما يتطلب تضمين عناصر تحفيزية وداعمة للطلاب.
- ٤- إعداد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس: لتأهيلهم على كيفية إدارة الانفعالات الأكاديمية لطلابهم في بيئات التعلم الرقمية، ومساعدتهم على تعديل اتجاهات الطلاب نحو استخدام التقنية بشكل إيجابي.
- ٥- إيجاد برامج إرشاد أكاديمي ونفسي: تستهدف الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من الاستحقاق الأكاديمي، بهدف مساعدتهم على تبني أساليب عزو أكثر واقعية، وزيادة إحساسهم بالمسؤولية الأكاديمية والجهد الذاتي.
- ٦- توحيد استراتيجيات التدخل التربوي لطلاب العلمي والأدبي: نظرًا لتشابه نموذج المسار بين المجموعتين، يمكن تصميم برامج دعم مشتركة تركز على تنمية الانفعالات الإيجابية وتقليل السلبية، دون الحاجة إلى الفصل بين التخصصين.

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

بحوث ودراسات مقترحة:

بناءً على ما تم التوصل إليه من نتائج، واستكمالاً للجهد الذي تم في هذا البحث، وانطلاقاً من أن البحوث العلمية بناء تراكمي يفتح المجال أمام رؤى ومشكلات جديدة تكون مثيرة للبحث والدراسة؛ لذا يقترح الباحثان إجراء المزيد من البحوث والدراسات في هذا المجال، ومن بين ذلك:

- إجراء دراسات تدخلية لخفض مستويات الاستحقاق الأكاديمي المرتفع لدى طلاب الجامعة من خلال تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية.
- فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تحسين الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية وخفض الانفعالات الأكاديمية السلبية.
- دراسة مقارنة لمستويات الاستحقاق الأكاديمي والانفعالات الأكاديمية بين طلاب وطالبات الدبلوم العام في التربية.
- نمذجة العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والاتجاهات نحو التقنيات التعليمية والانفعالات الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا.
- فاعلية الذات الأكاديمية كمتغير وسيط بين الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية والاستحقاق الأكاديمي.
- دراسة العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية والاستخدام المفرط لشبكات التواصل الاجتماعي في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي.
- تصميم برنامج إرشادي يهدف إلى تدريب أعضاء هيئة التدريس على إدارة الانفعالات الأكاديمية لطلابهم في بيئات التعلم الرقمية.
- دراسة طولية لتتبع التغير في الانفعالات الأكاديمية لدى الطلاب عبر سنوات الدراسة الجامعية وعلاقتها بالاستحقاق الأكاديمي.
- أثر الفروق الثقافية والاجتماعية بين طلاب الجامعات الحكومية والخاصة في العلاقة بين الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية والاستحقاق الأكاديمي.
- استقصاء دور الضغوط الأكاديمية والإجهاد الرقمي كمتغيرات معدلة للعلاقة بين الاتجاهات نحو التقنيات التعليمية الرقمية والانفعالات الأكاديمية.

المراجع:

- ابن عبد الله، نواف بن سعد؛ وآل سعود، بن تركي (٢٠٢٥). اتجاهات طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو التغيرات الاجتماعية في المجتمع السعودي. *مجلة مستقبل العلوم الاجتماعية*، ١٠ (٣)، ١٩١-٢٢٦.
- الأمين، سليمان الصادق (٢٠٢٥). اتجاهات طلاب جامعة الجعافرة نحو المشاركة في الأنشطة الرياضية. *المجلة الأوربية لتكنولوجيا علوم الرياضة*، ٥٦، ٦٨-٩٤.
- بلة، الصديق عبد الصادق البدوي (٢٠٢٢). اتجاهات طلاب الدراسات العليا نحو استخدام الكتاب الإلكتروني: دراسة ميدانية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بجامعة البطانة، السودان ٢٠٢١م. *مجلة افاق للعلوم*، ٧ (٤)، ١٦٠-١٧٥.
- الجراح، عبد المهدي (٢٠١٣). درجة استخدام معلمي المدارس الأردنية ومعلماتها لمنظومة التعلم الإلكتروني (Eduwave) واتجاهاتهم نحوها ومعوقات استخدامها، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٥، ٤٨٧-٥١٢.
- الحربي، سلام عطاء، والزغول، رافع عقيل. (٢٠٢٥). نموذج سبي للعلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمي والمناخ الأسري لعينة من جامعة اليرموك. *إربد للبحوث والدراسات الإنسانية*، ٢٧، ٣٤١-٣٦٧.
- الخبيري، محمد على (٢٠١٩). فاعلية برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية قائم على أدوات الجيل الثاني للويب لتنمية الوعي بتحديات التنمية المستدامة والمسؤولية الوطنية والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة المنصورة.
- شعيب، على محمود، ورسلان، هند مصطفى. (٢٠٢٤). الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين العدوى الانفعالية والذاكرة الانفعالية لدى عينة من الطلاب المعلمين بكلية التربية. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، ٧ (٢)، ٤١-١٣٢.
- الشناق، قسيم محمد؛ وبني دومي، حسن على (٢٠١٠). اتجاهات المعلمين والطلاب

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

نحو استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية. مجلة جامعة دمشق، ٢٦ (٢)، ٢٧١ - ٢٣٥.

الشيخ خليل، إيهاب محمد، ومقابلة، نصر. (٢٠٢٥). التوقعات الوالدية نحو التحصيل الأكاديمي والكمالية كمنبات بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة كلية القاسمي في الداخل الفلسطيني. "إربد للبحوث والدراسات الانسانية"، ٢٧، ١٦٤ - ١٩٠.

صادق، حسين (٢٠١٢). الاتجاهات من منظور علم الاجتماع. مجلة دمشق، ٢٨ (٤٣)، ٢٩٩ - ٣٢٢.

عبد الغفار، محمد (٢٠٠٨). نظريات التعلم والتعليم. مكتبة النهضة المصرية. عبد الرحمن، سعد (٢٠٠٨). القياس النفسي للنظرية والتطبيق، الطبعة الخامسة. هبة النيل للنشر والتوزيع.

عزام، زبيدة محمد؛ وعبد الجليل، منال رجب (٢٠٢٤). اتجاهات طلاب جامعة الأزهر نحو تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم: دراسة سيولوجية. مجلة العلوم التربوية، ٣٢ (٢)، ٣٤-١.

عمر، محمود؛ حصّة، عبد الرحمن؛ السبيعي، تركي؛ وأمنة، تركي (٢٠١٠). القياس النفسي والتربوي. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ماضي، عمرو فاروق؛ والمرادني، محمد مختار (٢٠٢١). فاعلية تقنيات الواقع المعزز في تنمية الذكاء المنطقي ودافعية تعلم مادة الحاسب الآلي وتعديل الاتجاهات السلبية نحو تعلمها لدى طلاب التعليم الفني (رسالة ماجستير غير منشورة). المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

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

Acosta-Enriquez, B. G., Ballesteros, M. A. A., Valle, M. D. L. A. G., Angaspilco, J. E. M., Lalupú, J. D. R. A., Jaico, J. L. B., ... & Castillo, W. E. J. (2025). The mediating role of academic stress, critical thinking and performance expectations in the influence of academic self-efficacy on AI dependence: Case

- study in college students. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 100381.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.
- Ajzen, I. (2005). Attitudes, personality, and behavior (2da ed.) Berkshire.
- Ajzen, I. (2020). The theory of planned behavior: Frequently asked questions. *Human behavior and emerging technologies*, 2(4), 314-324.
- Aksoy, N., & Sural, Ü. Ç. (2022). Academic Entitlement Expectations of Preservice Primary School Teachers. *International Journal of Progressive Education*, 18(4), 1-20.
- Al Issa, H. E., Omar, M. M. S., & Çelebi, A. (2024). Higher education student engagement with online learning: the role of perceived value and academic entitlement. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 14(3), 545-561.
- Al Issa, H., Al Ghamdi, S., & Al Banna, A. (2024). Academic entitlement, perceived value of learning, and digital stress among university students: The mediating role of lecturer behavior. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(2), 44-59.
- Al Issa, H., Al Rumaihi, F., & Al Haddad, A. (2024). Academic entitlement, perceived value of learning, and e-learning engagement: The mediating role of digital stress and instructor behavior. *Journal of Educational Technology Research*, 42(2), 155-173.
- Alshammari, S. H. (2020). Students' attitudes towards e-learning during COVID-19 pandemic. *International journal of Education and practice*, 8(4), 776-787.
- Baer, J. C. (2011). Students' distress over grades: entitlement or a coping response?. *Journal of Social Work Education*, 47(3), 565-577.
- Borgmeyer, A. R., Garand, J. C., & Wilks, S. E. (2022). Examining academic entitlement through the lens of field education. *Social Work Education*, 41(6), 1336-1350.
- Borgmeyer, T., Wessel, R., & Janzen, K. (2022). Academic entitlement and academic anxiety in graduate students of social work. *Journal of Social Work Education*, 58(3), 421–

433.

- Boswell, S. S. (2012). "I deserve success": Academic entitlement attitudes and their relationships with course self-efficacy, social networking, and demographic variables. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 15(3), 353-365.
- Campbell, W. K., Bonacci, A. M., Shelton, J., Exline, J. J., & Bushman, B. J. (2004). Psychological entitlement: Interpersonal consequences and validation of a self-report measure. *Journal of personality assessment*, 83(1), 29-45.
- Carmona-Halty et al. (2021). *Linking positive emotions and academic performance* Springer.
- Chapin, T. M. (2018). *Associations between academic entitlement, learning approaches and awareness of future consequences in baccalaureate nursing students* (Doctoral Dissertation, Capella University). ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/associations-between-academic-entitlement/docview/2037243253/se-2>
- Chen, B., Zhang, H., & Li, S. (2024). The impact mechanism of negative academic emotions on academic procrastination: The mediating and moderating roles of self-efficacy and goal orientation. *Education Sciences*, 14(11), 1232.
- 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.
- Cook, A., Egan, H., Wood, J., & Mantzios, M. (2023). Examining the relationship of depression and anxiety to academic entitlement, and the potential mediating role of mindfulness. *Journal of Further and Higher Education*, 47(9), 1211-1220.
- Crandall, H. M., Hazel, M., & Caputo, J. S. (2012). What do they Expect? Academically Entitled Students and Perceptions of Teacher Misbehaviors in the Online Classroom. In *Misbehavior online in higher education* (pp. 43-51). Emerald Group Publishing Limited.

- Crandall, R., Volk, S., & Miller, C. (2012). Academic entitlement in online learning environments: The role of faculty misbehavior. *Computers & Education*, 59(2), 341–349.
- Dai, H., Wu, Y., & Zhang, L. (2021). Self-regulated learning, academic entitlement, and achievement in online environments. *Learning and Instruction*, 73, 101-115.
- Dai, Y., Lin, X., Su, S., & Li, L. (2021). The online learning academic achievement of Chinese students during the COVID-19 pandemic: The role of self-regulated learning and academic entitlement. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(3), 116-127.
- Dubovsky, S. L. (1986). Coping with entitlement in medical education. *New England Journal of Medicine*, 315(26), 1672-1674.
- Feather, N. T. (2003). Distinguishing between deservingness and entitlement: Earned outcomes versus lawful outcomes. *European Journal of social psychology*, 33(3), 367-385.
- Fisk, G. M. (2010). "I want it all and I want it now!" An examination of the etiology, expression, and escalation of excessive employee entitlement. *Human Resource Management Review*, 20(2), 102-114.
- Fromuth, M. E., Bass, J. E., Kelly, D. B., Davis, T. L., & Kin, L. C. (2019). Academic entitlement: Its relationship with academic behaviors and attitudes. *Social Psychology of Education : An International Journal*, 22(5), 1153-1167.
- Getenet, S., Cante, A., Redmond, P., & Albion, P. (2024). *Students' digital technology attitude, literacy and self-efficacy and their effect on online learning engagement. International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 3.
- Givertz, M., & Segrin, C. (2014). The association between overinvolved parenting and young adults' self-efficacy, psychological entitlement, and family communication. *Communication Research*, 41(8), 1111-1136.
- Goetz, T., & Hall, N. C. (2013). Emotion and achievement in the classroom. In *International guide to student*

- achievement (pp. 192-195). Routledge.
- Greenberger, E., Lessard, J., Chen, C., & Farruggia, S. P. (2008). Self-entitled college students: Contributions of personality, parenting, and motivational factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(10), 1193-1204.
- Harvey, P., & Martinko, M. J. (2009). An empirical examination of the role of attributions in psychological entitlement and its outcomes. *Journal of organizational behavior: the international journal of industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 30(4), 459-476.
- Ibrahim, A., & Nemt-allah, M. (2025). "When Asking for More Replaces Working for It": Reliability and Validity of the Academic Entitlement Scale in Egyptian Higher Education. *Research Square*, 10-18. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-6351850/v1>
- Jackson, D. L., Frey, M. P., McLellan, C., Rauti, C. M., Lamborn, P. B., & Singleton-Jackson, J. A. (2020). I deserve more A's: A report on the development of a measure of academic entitlement. *Plos one*, 15(9), e0239721.
- 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.
- Jeffres, M. N., Barclay, S. M., & Stolte, S. K. (2014). Academic entitlement and academic performance in graduating pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(6), 116.
- Jiang, L., Tripp, T. M., & Hong, P. Y. (2017). College instruction is not so stress free after all: A qualitative and quantitative study of academic entitlement, uncivil behaviors, and instructor strain and burnout. *Stress and Health*, 33(5), 578-589.
- Keener, A. (2020). An examination of psychological characteristics and their relationship to academic entitlement among millennial and nonmillennial college students. *Psychology in the Schools*, 57(4), 572-582.
- Kilincer, Ö. (2021). An Investigation of Pre-Service Music Teachers' Attitudes towards Online Learning during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Technology in Education*

- and Science*, 5(4), 587-600.
- Kilincer, Ö. (2021). Preservice music teachers' attitudes toward e-learning during COVID-19. *International Journal of Music Education*, 39(3), 310-322.
- Kim, C., & Hodges, C. B. (2012). Effects of an emotion control treatment on academic emotions, motivation and achievement in an online mathematics course. *Instructional Science*, 40(1), 173-192.
- Koenig, P. D. (2024). Attitudes toward artificial intelligence: combining three theoretical perspectives on technology acceptance. *AI & SOCIETY*, 1-13.
- 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.
- Kyun, S., & Yang, Y. (2023). The Relationship between Undergraduate Students' Digital Learning Self-Efficacy and Learning Engagement in Real-Time Online Classes: Focusing on the Mediating Effect of Academic Emotions. *Journal of Lifelong Learning Society*, 19(3), 124-126.
- Lemke, D., Marx, J., & Dundes, L. (2017). Challenging notions of academic entitlement and its rise among liberal arts college students. *Behavioral Sciences*, 7(4), 81.
- Lessard, J., Greenberger, E., Chen, C., & Farruggia, S. (2011). Are youths' feelings of entitlement always "bad"? Evidence for a distinction between exploitive and non-exploitive dimensions of entitlement. *Journal of adolescence*, 34(3), 521-529.
- Li, H., Zhu, S., Wu, D., Yang, H. H., & Guo, Q. (2023). Impact of information literacy, self-directed learning skills, and academic emotions on high school students' online learning engagement: A structural equation modeling analysis. *Education and information technologies*, 28(10), 13485-13504.
- Liu, Y., Ma, S., & Chen, Y. (2024). The impacts of learning motivation, emotional engagement and psychological capital on academic performance in a blended learning university

- course. *Frontiers in psychology*, 15, 1357936.
- Lukett, E., Teasley, S. D., & Templin, M. A. (2017). Academic entitlement: College students' perceptions and behaviors. *Journal of College Student Development*, 58(5), 723–737.
- Lukianoff, G., & Haidt, J. (2019). *The coddling of the American mind: How good intentions and bad ideas are setting up a generation for failure*. Penguin.
- Mamitchev, E. (2010). *Sense of entitlement in relation to academic expectations, attribution, failure and feelings of depression* (Unpublished Doctoral dissertation). Carleton University.
- Moeketsi, M., & Lata, M. (2023). *Embracing the Digital Shift: An Analysis of Students' Attitudes Toward Educational Technology*. *Journal of Inclusive Education Research*, 5(2), 45–63.
- Moeller, S. J., Crocker, J., & Bushman, B. J. (2009). Creating hostility and conflict: Effects of entitlement and self-image goals. *Journal of experimental social psychology*, 45(2), 448-452.
- Mutai, J. K. (2011). (Unpublished Masters Dissertation). Kenyatta University.
- Naumann, S. E., Minsky, B. D., & Sturman, M. C. (2002a). A historical examination of employee entitlement. *Management Decision*, 40(1), 89-94.
- Naumann, S. E., Minsky, B. D., & Sturman, M. C. (2002b). The use of the concept "entitlement" in management literature: A historical review, synthesis, and discussion of compensation policy implications. *Human Resource Management Review*, 12(1), 145-166.
- Nemec, M. (2024). Academic entitlement, stress, and student satisfaction among undergraduates. *Journal of Higher Education Research*, 45(2), 156–170.
- Nemec, R. L. (2024). *"I'm Stressed—You Have to Do Something to Help Me:" The Relationship Between Student Academic Entitlement, Academic Stress, and Satisfaction* (Doctoral dissertation, University of Northern Colorado). ProQuest Dissertations & Theses Global. Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/i-m-stressed->

- [you-have-do-something-help-me/docview/3090192702/se-2](https://www.proquest.com/dissertations-theses/academic-entitlement-perceived-faculty-competence/docview/1614191261/se-2)
- Olson, K. L. (2014). *Academic entitlement, perceived faculty competence, and school satisfaction in traditional and non-traditional university populations* (Doctoral Dissertation, Northcentral University). ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/academic-entitlement-perceived-faculty-competence/docview/1614191261/se-2>
- Paoloni, P. (2014). Emotions in academic contexts: Theoretical perspectives and implications for educational practice in college. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 567–596.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, 18(4), 315-341.
- Pekrun, R. (2018). Control-value theory: A social-cognitive approach to achievement emotions. In G. A. D. Liem, & D. M. McInerney (Eds.), *Big theories revisited 2: A volume of research on sociocultural influences on motivation and learning* (pp. 162–190). Information Age Publishing.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). Boston, MA: Springer US.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105.
- Rashid, N. F. W. A., Karim, B. A., & Othman, A. S. (2022). Students' emotions towards online learning during the covid-19 pandemic: A preliminary study. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(8), 418-430.
- Rashid, T., Aslam, M., & Qureshi, S. (2022). Academic emotions and students' attitudes toward online learning environments. *Educational Psychology*, 42(4), 487-506.
- Rentzios, C., Karagiannopoulou, E., & Ntritsos, G. (2025). Academic Emotions, Emotion Regulation, Academic Motivation, and

- Approaches to Learning: A Person-Centered Approach. *Behavioral Sciences*, 15(7), 900.
- Reysen, R. H., Degges-White, S., & Reysen, M. B. (2020). Exploring the interrelationships among academic entitlement, academic performance, and satisfaction with life in a college student sample. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 22(2), 186-204.
- Reysen, S., Katzarska-Miller, I., & Gibson, S. (2020). Academic entitlement, life satisfaction, and academic performance in university students at risk of failure. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 12(5), 987–1001.
- Sabate, E. G., Tesaluna, E. F. D., Gian, I. G., Bagaoi, W. J., & Gocotano, J. M. (2024). The Relationship of Student's Attitudes Towards Online-Based Learning and Science Learning Anxiety in the New Normal Education. *Journal of Tertiary Education and Learning*, 2(2), 28-32.
- Singleton-Jackson, J. A., Jackson, D. L., & Reinhardt, J. (2010). Students as consumers of knowledge: Are they buying what we're selling?. *Innovative Higher Education*, 35(5), 343-358.
- Singleton-Jackson, J. A., Jackson, D. L., & Reinhardt, J. (2011). Academic Entitlement: Exploring Definitions and Dimensions of Entitled Students. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 5(9), 229.
- Tan, J., Mao, J., Jiang, Y., & Gao, M. (2021). The influence of academic emotions on learning effects: A systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 18(18), 9678.
- Torres, C. G., Macias, A. N., Navarrete, J. G., & Toledo, D. S. (2021). Resilience as an Indicator of Students "Academic Entitlement" at the University. In C. Guzmán Torres, & J. V. Barba (Eds.), *Psychosocial Risks in Education and Quality Educational Processes*, vol 109. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (pp. 97-106). European Publisher.
- Torres, D., Thomas, K., & Green, R. (2021). Perseverance and academic entitlement in higher education. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 58(5), 455-468.

- Torres, R., Garcia, L., & Martin, P. (2021). Academic entitlement and perseverance in university students. *Journal of College Student Development*, 62(4), 503–518.
- Twenge, J. M., Konrath, S., Foster, J. D., Keith Campbell, W., & Bushman, B. J. (2008). Egos inflating over time: A cross-temporal meta-analysis of the Narcissistic Personality Inventory. *Journal of personality*, 76(4), 875-902.
- Unger, S., & Meiran, W. R. (2020). Student attitudes towards online education during the COVID-19 viral outbreak of 2020: distance learning in a time of social distance. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 256-266.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425–478.
- Wade, C. & Travis, C. (2005). *Invitation to psychology* (3 edition). Addison – Wesley.
- Wadian, J., Peterson, K., & Clark, D. (2024). Academic entitlement before and after the COVID-19 pandemic: A longitudinal study. *Journal of College Student Development*, 65(2), 123–139.
- Wadian, P., Smith, T., & Cole, J. (2024). Academic entitlement before and after COVID-19: A comparative study. *Journal of Higher Education Research*, 45(1), 89-105.
- Wadian, T., Brown, E., Csoros, C., Mays, J., Diamond, A., Guzman, T., ... & Redwine, F. (2024). Academic Entitlement in Pre- and Post-Pandemic College Students: A Cross-Sectional Examination. *The Journal for Research and Practice in College Teaching*, 9(1), 1-19.
- Wang, C., Li, Y., & Zhang, X. (2022). Interaction, academic emotions, and e-learning engagement: The mediating role of self-efficacy. *Computers & Education*, 176, 104-115.
- Wang, X., Wan Jaafar, W. M., & Sulong, R. M. (2025, March). Building better learners: exploring positive emotions and life satisfaction as keys to academic engagement. In *Frontiers in Education* (Vol. 10, p. 1535996). Frontiers Media SA.
- Wang, Y., Cao, Y., Gong, S., Wang, Z., Li, N., & Ai, L. (2022). Interaction and learning engagement in online learning: The

الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية
والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الأزهر

- mediating roles of online learning self-efficacy and academic emotions. *Learning and Individual Differences*, 94, 102128.
- Wasioleski, D. T., Whatley, M. A., Briehl, D. S., & Branscome, J. M. (2014). Academic entitlement scale: Development and preliminary validation. *Psychology Research*, 4(6), 441-450.
- Zitek, E. M., Jordan, A. H., Monin, B., & Leach, F. R. (2010). Victim entitlement to behave selfishly. *Journal of personality and social psychology*, 98(2), 245.