كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

فعالية برنامج إرشادي في تنمية التواضع لخفض الاستحقاق النرجسي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

إعـداد

د/ فتحي عبد الرحمن الضبع

أستاذ مساعد، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة سوهاج

﴿ المجلد الرابع والثلاثون– العدد العاشر – أكتوبر ٢٠١٨م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي في تنمية التواضع، وخفض الاستحقاق النرجسي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. وتكونت العينة من (٢٢) طالبًا من منخفضي التواضع، ومرتفعي الاستحقاق النرجسي الأكاديمي بقسم التربية الخاصة، جامعة الملك خالد، متوسط أعمارهم الزمنية (٢٢,٢٣) سنة وانحراف معياري قدره (٠,٦١)، وتم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، عدد كل منهما (١١) طالبًا، وأعدَّ الباحث مقياسين: أحدهما لقياس التواضع كحالة، والآخر لقياس الاستحقاق النرجسي الأكاديمي، بالإضافة إلى البرنامج الإرشادي الانتقائي. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين: القبلى، والبعدى، على مقياسي: التواضع، والاستحقاق النرجسي الأكاديمي، وذلك لصالح القياس البعدى فى التواضع، وفي اتجاه القياس القبلي فى الاستحقاق النرجسي الأكاديمي، ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين: الضابطة والتجريبية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية فى التواضع، وفي اتجاه المجموعة الضابطة في الاستحقاق النرجسي الأكاديمي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين: البعدى، والتتبعي في التواضع، والاستحقاق النرجسي الأكاديمي. وهذا يعني فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية التواضع، وخفض الاستحقاق النرجسي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

* **الكلمات المفتاحية:** برنامج إرشادي–التواضع–الاستحقاق النرجسي الأكاديمي–طلاب الجامعة.

Abstract:

The study aimed to identify the effectiveness of a counseling program in development of humility and reducing the academic narcissistic entitlement of university students. The sample consisted of (22) students with low humility and high sense of academic narcissistic entitlement in the Department of Special Education, King Khalid University, (22.23) years, and a standard deviation of (0.61). They were randomly divided into two groups: experimental and control (11 each). The study used the measure of humility as state, academic narcissistic entitlement, and counseling program prepared by the researcher. The results indicated that There are statistically significant differences (0.01) between the means scores of experimental group at the pre-test and post-test on Humility, and academic narcissistic entitlement. These differences in favor of post-test on Humility, and it in favor of pre-test on academic narcissistic entitlement. There are statistically significant differences (0.01) between the means scores of experimental group and control group at post-test on Humility, and academic narcissistic entitlement. These differences in favor of experimental group on Humility, and it in favor of control group on academic narcissistic entitlement. There are no statistically significant differences between the means scores of experimental group at post-test and follow up-test on Humility, and academic narcissistic entitlement.

Key words: Counseling Program-Humility-Academic Narcissistic Entitlement-University students.

مقدمة الدراسة وتراثها النظري:

تتزايد وتيرة علم النفس الإيجابي بخطى متسارعة يومًا بعد يوم في الاهتمام بدراسة الخصائص الإيجابية في الشخصية، ولم يقتصر ذلك الاهتمام على الخصائص الإيجابية الذاتية لدى الفرد، والتي يحقق من خلال امتلاكها وجودًا أفضلَ مشبعًا بالهناء الذاتي والرضا عن الحياة، بل تعدى الأمر ذلك إلى دراسة الخصائص البينشخصية التي يُطْلَقُ عليها الفضائل الشخصية التي تتجه من الذات نحو الآخر، والتي تسهم في جودة العلاقات الاجتماعية. وهذا يعني زيادة الاهتمام بالبحث في الآليات التي تساعد على تنظيم التفاعلات الاجتماعية، والتي من بينها : الإيثار ، والتعاطف ، والتسامح ، والامتنان ، والتواضع (Van Tongeren, Davis, & Hook, 2014).

وأُهْمِلَتْ دراسة التواضع Humility في العلوم النفسية، ولم ينل هذا المتغير حظًّا أوفر من الاهتمام البحثي لوقت قريب، لكنه في الآونة الأخيرة اكتسب أهمية كبيرة في إطار حركة علم النفس الإيجابي، حيث تصور الباحثون أنه قوة شخصية يمكن أن تعزز الازدهار الإنساني (Peterson & Seligman, 2004). ويمكن أن يُعْزى ذلك إلى أن التواضع كانت له جذورٌ في اللاتينية، وكان يتم تناوله من جانب الفلاسفة من منظور ديني، ومازال كثيرٌ من الباحثين يناقشونه باعتباره فضيلةً من الجانب الديني فقط؛ أي أنه كان مجالاً في فلسفة الدين، ومؤخرًا، أصبح محورًا للاهتمام في مجالات علم النفس الإيجابي، وسيكولوجية الذات، وعلم النفس الاجتماعي (Çardak, 2013; Morgan, 2001). ويشير ما سبق إلى أن الدراسة العلمية للتواضع ما زالت في بداياتها بعد أن ظلت مهملة لسنوات طويلة، ويرجع ذلك إلى سببين: يتمثل أولهما في عدم تحديد مفهوم التواضع بوضوح لدى الباحثين، خاصةً وأنه يرتبط بالقيم والدين في عقول كثير من الناس، ولسنوات عديدة ابتعد علم النفس عن دراسة الموضوعات المرتبطة بالفضيلة، وذات الصبغة الدينية باستثناء ما قدمه كولبرج Kohlberg عن التفكير الأخلاقي. وبشكل عام كانت الفضائل Virtues مهملة نسبيًا في علم النفس، وحتى وقت قريب كانت فضائل كالحكمة والامتنان والتسامح على سبيل المثال بمثابة الثقوب السوداء Black holes في علم النفس. والسبب الآخر يتمثل في أن الباحثين لم يتفقوا على طريقة مقبولة لقياس التواضع؛ أي عدم وجود أدوات لقياسه. وبالتالي ظلَّ القياس تحديًا كبيرًا في مجال دراسة التواضع، وذلك عملاً بالمبدأ المعروف في القياس النفسي، والذي يشير إلى أنه: "لا يمكنك دراسة ما لا تستطيع قياسه" (Tangney, 2009).

ويأتي مصطلح التواضع Humility من الكلمة اللاتينية Humilis التي تعني "من الأرض From the earth، أو منخفض Low "، وهي مشتقة من كلمة Humus التي تعني الأرض. ويتضمن التعريف القاموسي للتواضع امتلاك رأي متواضع لأهمية الفرد، أو عدم التفكير في أنه أفضل من الآخرين، أو هو شعورٌ بالتفاهة، والنقص والدونية والخضوع ، أو انخفاض في الرتبة (Bhattacharya, Chatterjee, & Basu, 2017). وعرَّفَ قاموس أكسفورد The Oxford English Dictionary التواضع بأنه رؤية منخفضة للذات، تتضمن الخنوع Meekness، والذل Humbleness، وهو عكس الفخر والكبرياء (Wright, Nadelhoffer, Ross, & Sinnott-Armstrong, 2018).

وترسمُ التعاريف المعجمية (القاموسية)–غالبًا–صورة سلبية للتواضع، وتربطها بالتحقير الذاتي Self-abasement، وانخفاض تقدير الذات، والإذلال Humiliation. ومن ناحية أخرى، يمكن النظر إلى التواضع على أنه قوة وفضيلة، كما تنهض بذلك الكتابات الدينية، والأطروحات الفلسفية Philosophical treatises، وما جادت به قريحة علماء النفس مؤخرًا (Exline & Geyer, 2004). وبتحليل المعنى القاموسي للتواضع يمكن القول إنه يتضمن مضامين سلبية في تقييم الذات؛ حيث ينطوي على نوع من الازدراء، أو الذل، أو الضعف، والاستكانة، والتقليل من القيمة، أو الخضوع، وهذا ما جعل التواضع أكثر فضيلة يتم تجاهلها، وعدم احترامها أحيانًا، واعتبارها الفضيلة المرفوضة Monkish virtue على الرغم مما وصفه ألفريد تنيسون Alfred Tennyson–شاعر إنجليزي عاش في القرن التاسع عشر– بأنه أعلى فضيلة The highest virtue، أو أم الفضائل جميعًا The mother of them all (Chancellor & Lyubomirsky, 2013).

وقد حاول باحثون آخرون تعديل النظرة للتواضع، وإعادة طرحه في صورة أكثر قبولاً وتفضيلاً من خلال القول بأن المرء لا يحتاج إلى الانتقاص من قدر نفسه، أو التقليل من شأنها ليكون متواضعًا، ولكن فقط رؤية إنجازاته، وخصائصه، وقدراته في وضعها الطبيعي، حتى وإن بالغ في تضخيمها (Wright, et al., 2018).

وعلى الرغم من البداية المتأخرة نسبيًا لدراسة التواضع في علم النفس، إلا أنه حَظِيَ بثراءٍ وعمقٍ في تناوله على بساط البحث النفسي؛ حيث تعددت الآراء والاتجاهات في النظر إليه؛ حيث تمَّ النظر إليه باعتباره شكلاً من أشكال الذكاء الروحي (Emmons, 1999)، وسمة شخصية، أُضيفَتْ إلى سمات الشخصية في النموذج السداسي الذي أطلق عليه العوامل الستة الكبرى في الشخصية HEXACO model (Ashton & Lee, 2007)، وأسلوبًا للقيادة (Owens, Johnson, & Mitchell, 2013)، وحالة خلف الذات، توصف بالتركيز المنخفض عليها (Kruse, Chancellor, Ruberton, & Lyubomirsky, 2014).

ويرجع أول ظهور للتواضع في علم النفس مع بداية الألفية الثالثة. ويدرك المتأمل في المصادر الأجنبية التي تناولت التواضع من وجهة نظر نفسية أن هناك التقاءً وتقاربًا في وجهات النظر، ويكاد يكون هناك إجماعٌ على أن التواضع يعني الرؤية الدقيقة للذات وللآخرين. وقد عرَّفه Tangney (2000) بأنه انفتاح الفرد على الأفكار الجديدة والمختلفة، وإدراكه للأخطاء والقيود الخاصة به، وتقييم الإنجازات والمهارات الذاتية بشكل واقعي، ورؤية نفسه جزءًا صغيرًا من العالم مع استيعاب ذاتي منخفض نسبيًا بدلاً من الاتجاه نحو المبالغة في تضخيم الذات. ويتضمن التواضع الأبعاد التالية: التقييم الدقيق للذات، والاعتراف بالأخطاء والنقائص والفجوات في المعرفة والمحددات، والانفتاح على المعلومات والأفكار الجديدة، ووضع القدرات والإنجازات في مكانها الصحيح، وتقدير قيمة كل الأشياء. وفي الاتجاه نفسه، أشار Morris, Brotheridge, & Urbanski (2005) إلى أن التواضع توجهٌ شخصي قائم على رؤية موضوعية نحو الذات بدون تحقيرها، أو المبالغة في تقديرها، وأنه يتضمن ثلاثة أبعاد، وهي: الوعي بالذات، ويعني قدرة الفرد على فهم نقاط القوة والضعف، والانفتاح، ويعني الانفتاح على أفكار وطرق جديدة للمعرفة، والتسامي، ويشير إلى قبول شيء أكبر من الذات، وقبول الدور الصغير الذي يلعبه الفرد في الكون الواسع.

وقدَّم Rowatt, Powers, Targhetta, Kennedy, & LaBouff (2006) – تعريفًا إجرائيًا–للتواضع بأنه مقدار الفرق بين تقييم الفرد لذاته، وتقييم الآخر له، وأن المبالغة في تقدير الذات، والتقليل من شأن وقيمة الآخرين تدل على عدم وجود التواضع. ويتضمن التواضع خمسة أبعاد: الإخلاص، والإنصاف، والانفتاح العقلي، واحترام الآخرين، وغياب الغطرسة، والأنانية، والغرور. ويتفق ذلك مع ما ذكره Davis, Worthington, & Hook (2010) من أن التواضع يعني القدرة على تحقيق التوازن بين احتياجات الذات والآخر بشكل جيد، والمستمدة من وجود رؤية دقيقة للذات وللآخرين. كما يرى Davis, et al. (2011) أن التواضع يعني وجهة نظر دقيقة أو معتدلة عن نقاط القوة والضعف لدى الفرد بالإضافة إلى كونه موجهًا شخصيًا إلى الآخر، بدلاً من التركيز على الذات، ويتسم بالقدرة على كبح الأنانية (أي الانفعالات الموجهة ذاتيًا Self-oriented emotions مثل الكبرياء أو الخزي) بطرق تحافظ على القبول الاجتماعي.

وذهبَ Chancellor & Lyubomirsky (2013) إلى أن هناك خمسة مؤشرات يمكن ملاحظتها في الفرد المتواضع، وتعد بمثابة سمات مميزة للتواضع، وهي تتوزع على فئتين عريضتين: (١) المؤشرات الشخصية Personal Hallmarks، وتتضمن: الأمان وقبول الهوية؛ فالشخص المتواضع لديه استقرار وهدوء في قبول مفهوم الذات الذي لا يسهل انقياده

لقبول تهديدات الأنا بالغرور، والتحرر من التشويه حول نقاط القوة والضعف؛ فالشخص المتواضع يدرك الذات والآخرين بشكل واضح ودقيق، وإدراك جوانب القوة ونقاط الضعف دون الحاجة إلى المبالغة في تضخيمها، أو التقليل منها، والانفتاح على المعلومات الجديدة عن الذات والعالم؛ الشخص المتواضع يسعى دائمًا إلى الحقيقة، وهو قابل للتعلم، وينفتح على المعلومات الجديدة سواء عن الذات، أو عن العالم بأسره. (٢) المؤشرات العلائقية Relational Hallmarks، وتتضمن: التركيز على الآخرين مقارنة بالذات؛ فالشخص المتواضع لديه الوعي المتزايد والتقدير للآخرين، وهو أقل تركيزًا نسبيًا على الذات، ويشعر بالسعادة عندما يتفوق الآخرون، ومعتقدات المساواة Rgalitarian beliefs؛ فالشخص المتواضع لديه اعتقاد بأن الآخرين يستحقون من القيمة والأهمية ما تستحقه الذات بشكل متساوٍ.

ويمكن النظر إلى التواضع في علم النفس الإيجابي في ضوء أربعة اتجاهات: التواضع كقوة شخصية Character strength، والتواضع كسمة شخصية Personality trait، والتواضع كمفهوم علائقي Relational construct، والتواضع كاتجاه عقلي Intellectual approach (Bhattacharya, et al., 2017).

ويستخدم التواضع–أحيانًا–بشكل مترادف مع الحياء Modesty، ويعرف بأنه عكس الغطرسة Arrogance، أو النرجسية (Nielsen & Marrone, 2018). وهناك منْ يرى أن التواضع لا يعني فقط غياب الصفات السلبية، وإنما أيضًا وجود الصفات والخصائص الإيجابية؛ فالشخص المتواضع لا تنقصه ببساطة الغطرسة، أو التركيز على الذات، بل يمتلك–أيضًا– صفات كالحياء، والانفتاح العقلي. وهذا يعني أن الفرد قد لا تظهر عليه أعراض النرجسية، أو التعالي، والغرور، ولكنه في الوقت نفسه لا تبدو عليه صفات إيجابية توحي أنه متواضع سواء في رؤيته لنفسه، أو في علاقاته مع الآخرين، وبشكل عام يمكن القول بأن التواضع ليس مجرد غياب النرجسية (Roberts & Wood, 2003). وفي ضوء ما سبق، يمكن تحديد أبعاد التواضع فيما يلي: الوعي بالذات، والانفتاح العقلي، والانفتاح على النموذج الجديد، والشغف للتعلم من الآخرين، والتأمل الذاتي، والمجاملة، والتسامي، والامتنان، والاعتراف بالقيود الخاصة والقدرة على تصحيحها، والقبول البراجماتي للفشل، والقدرة على طلب المشورة، وتطوير الآخرين (Žiaran, 2015; Chiu, Huang, & Hung, 2012).

وبتحليل التعريفات التي تناولت مفهوم التواضع يتبين أن بينها قواسم مشتركة من حيث النظرة الموضوعية للذات وتقييمها بشكل واقعي، والتركيز على الآخر، والاعتراف بحقِّه في

التفوق والإنجاز، والانفتاح على المعلومات الجديدة. ويمكن تعريف التواضع بأنه ضبط النفس، والتصرف بشكل واقعي بدون مبالغة، أو تضخيم أثناء تقييم الخصائص الذاتية، وفي التعامل مع الآخرين. وأن التركيز المرتفع على الذات قد يتضمن سمات النرجسية. وقد يتبادر إلى الذهن أن التواضع يرتبط بكلمات، مثل: الخنوع، أو الخضوع، والوادعة، والتقليل من القيمة، ولكن لا ينبغي النظر إلى التواضع على أنه ضعف، وإنما كفضيلة، وقوة شخصية. ويؤيد ذلك ما ذكره Peterson & Seligman (2004) من أنه لكي نفهم التواضع لابد أن نضع في الاعتبار نقطتين مهمتين: تشير الأولى إلى أن التواضع لا ينطوي على السلبية، أو إهانة الذات، والانتقاص من قيمتها، بل يتضمن النظرة الموضوعية لها، بينما تشير الثانية إلى أن التواضع يعني الرغبة في رؤية الذات بدقة، وليس التحقيق الفعلي للدقة، والنقطة الثانية لها أهمية خاصة؛ لأنها تعترف بأن البشر يخضعون للتحيزات الإدراكية الحسية، والتحيز في اتخاذ القرارات.

ويرى Davis, et al. (2016) أن التواضع ينطوي على مجموعة واسعة من المواقف، فهناك العديد من السياقات التي قد يرى الآخرون فيها الفرد متكبرًا، وهذا ما دفع علماء النفس إلى استكشاف فكرة أن التواضع يمكن أن يشمل مجموعة متنوعة من المجالات والسياقات الفرعية. وهذا يعني أن التواضع قد يرتبط بموقف معين، ومن الأمثلة على ذلك: التواضع العقلي Intellectual humility.

واختلفت الآراء بشأن التواضع، وهل هو سمة، أم حالة؛ حيث أشار بعض الباحثين إلى أنه كسمة يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالشخصية، وهو أكثر استقرارًا في شخصية الفرد، بينما أشار آخرون إلى أنه كحالة عابرة يرتبط بموقف معين، ويتغير مع الزمن. ويرى Peterson & Seligman (2004) أن التواضع يُفهم بشكل أفضل باعتباره سمة إنسانية إيجابية مستقرة وثابتة، على الرغم من أنه يتأثر أيضًا بالعوامل الموقفية الظرفية. وأشار Ruberton, Kruse, & Lyubomirsky (2017) إلى أن كثيرًا من البحوث نظرت إلى التواضع باعتباره سمة شخصية مستقرة نسبيًا، وإذا كانت السمات تميل إلى الاستقرار في تجارب الأشخاص عبر الزمن والمواقف، فإنه بالضرورة أن يتكون التواضع كسمة من سلسلة من حالات التواضع ذات الخبرة المستمرة، كما أن التواضع يختلف–أيضًا–بين الأفراد عبر الزمن بطريقة يمكن التنبؤ بها والسيطرة عليها. وهذا الاتجاه القائم على النظر إلى التواضع كحالة يسمح بفحص سوابق نفسية وسياقية محددة للتواضع، وبالتالي طرق لزيادة الشعور الموقفي بالتواضع.

ودافع Chancellor & Lyubomirsky (2013) عن الاتجاه الذي ينظر إلى التواضع على أنه حالة مستندًا في ذلك إلى عدة مبررات، ومنها: أن كل مكونات التواضع ليست حاضرة في كل الأوقات، ويمكن ملاحظتها في مواقف مختلفة بمرور الوقت، وهذا يسمح باستكشاف أفضل لكل المكونات، وأن اتجاه الحالة يسلط الضوء على دور الانفعالات اللحظية

في خبرة التواضع، ويوضح كيف يرتبط التواضع ببعض الانفعالات مثل الامتنان، أو الرهبة. ويفترض اتجاه الحالة–أيضًا–التباين في الخبرات الإنسانية، وظهور التواضع المناسب للسلوك مع مرور الزمن. كما أن النظر للتواضع كحالة يفترض أنه يمكن تعلمه وتنميته. وأخيرًا يساعد هذا الافتراض على تحديد العمليات النفسية المحددة أثناء الممارسة، والتي من شأنها أن تُمَكِّن من فهم محددات وسوابق تمكن سلوك التواضع من الظهور. وأشار Bhattacharya, et al. (2017) إلى أن رؤية التواضع كحالة يجعله أكثر قابلية للقياس والتجريب، وهذا يعني وجود شروط معينة يجب أن تثير سلوك التواضع. كما أن دراسة التواضع كحالة ربما يعطينا مفتاحًا لاستخدام التواضع كأداة لحل النزاع، والتي ربما تكون لها فائدة في العلاج النفسي. ويتفق Kruse, Chancellor, & Lyubomirsky (2017) مع ذلك مشيرًا إلى أنه من الناحية المنهجية، فإن افتراض التواضع كحالة يسهل نوعين من التصاميم البحثية: أولهما: أنه يفسح المجال لبناء مقاييس لحالة التواضع، وخاصة وأن عدم وجود هذا الإجراء يعوق البحث التجريبي، وثانيهما: أنه يمكن استكشاف حالة التواضع في البحوث الاستباقية غير التجريبية، فضلاً عن أخذ عينات يومية ودراستها، وذلك على العكس من الدراسات القائمة على السمات، والتي يكون التغير الزمني في تفسيرها بشكل خاطئ في كثير من الأحيان، بينما الاتجاه القائم على الحالة يفترض أن التغيير عبر الزمن ذا مغزى جوهري، ويرتبط بعوامل نفسية أخرى.

وأشار Weidman, Cheng, & Tracy (2018) إلى اتجاه الدراسات المعاصرة إلى فحص البناء النفسي للتواضع: الأفكار والمشاعر والسلوكيات التي تشكل هذا البناء. وتوصل من خلال نتائج خمس دراسات تمت على أشخاص عاديين، وخبراء أكاديميين إلى أن التواضع يشتمل على مشاعر اجتماعية إيجابية ومشاعر تقديرية للآخرين، وأن هذه المشاعر ترتبط بمجموعة متميزة من الأفكار والانفعالات واتجاهات العمل. ويتفق ذلك مع ما ذهب إليه Davis, et al. (2017) من أن التواضع تركيب تتكامل فيه المعرفة، والسلوك، والدافعية. وعلى سبيل المثال قد نرى شخصًا متواضعًا، ولديه جوانب قوة وضعف، ويعي ذلك من خلال نظرة دقيقة للذات، ولكنه في الوقت نفسه يتعامل مع الآخرين على أنهم أقل شأنًا منه، كما أن الفرد قد يحترم قواعد الحياء في التعامل مع الآخرين، ولكنه يخفي اتجاه الغرور لديه؛ ولذا فالخاصية التي يمكن أن تعكس التواضع فعلاً هي تكامل الجوانب الثلاثة: المعرفة والإدراك (الرؤية الدقيقة للذات)، والسلوك (احترام المعايير الاجتماعية)، والدافعية (التوجه نحو الآخر).

ومع ظهور التواضع على مائدة البحث في مجال علم النفس، حاول الباحثون في البداية استكشاف فوائده، وأهميته في مجال العلاقات الاجتماعية للفرد. وفي هذا الاتجاه، أشار Peters, Rowat & Johnson (2011) إلى أن الأفراد الذين لديهم مستويات مرتفعة من التواضع يتميزون بجودة علاقاتهم الاجتماعية؛ حيث يرتبط التواضع بصفات وسلوكيات إيجابية

مثل: التسامح، والتعاون، وتقديم المساعدة للآخرين، وهذا يوفر مزيدًا من الدعم لعلاقات اجتماعية جيدة. وافترض Peterson & Seligman (2004) أن التعلق الصحي يرتبط بشكل إيجابي بالتواضع. وبرَّر ذلك Mikculincer & Shaver (2007) مشيرًا إلى أن التواضع يهيئ الفرد لتجاوز الذات، والتوجه بها نحو الآخرين. وقدمتْ الدراسات السابقة دعمًا من خلال نتائجها لهذا الاتجاه؛ وتوصلت إلى أن التواضع يرتبط إيجابيًا بكل من: الامتنان (Rowatt, et al., 2006)، وجودة العلاقات الاجتماعية (Peters, et al. 2011)، والأداء الوظيفي (Owens, Rowatt, & Wilkins, 2011)، ومساعدة الأقران (LaBouff, et al., 2012)، وسلبيًا بالتعلق التجنبي (Dwiwardani, et al., 2014)، كما أنه يسهم في التنبؤ بالكرم بالوقت المال والجهد (Exline & Hill, 2012)، والتسامح (Krause, 2018; Çardak, 2013). ووجدتْ علاقة ارتباطية موجبة بين تواضع الطبيب وجودة التواصل مع المرضى، ورضاهم عن مستوى الرعاية الصحية، والتقدم في الشفاء (Ruberton, Huynh, Miller, Kruse, & Lyubomirsky, 2016)، وبين تواضع القائد والابتكارية لدى الموظف (Wang, Zhang, & Jia, 2017)، وفعالية الذات لدى المعلمين (Sezgin & Erdoğan, 2018)، والإيثار (Yoon & Farmer, 2018).

ومؤخرًا، حاولت الدراسات الكشف عن أهميته لذات الفرد، وتوصلت النتائج إلى أن الفرد المتواضع أقل تعرضًا للاكتئاب (Jankowski, Sandage, & Hill, 2013)، ولديه مستوى مرتفع من الهناء الذاتي والرفاهية النفسية والحكمة والرضا عن الحياة (Krause, 2016; Sumatri, 2016 ; Zawadzka & Zalewska, 2013)، كما أن التواضع يُسهِّل التحكم الذاتي (Tong, Tan, Chor, Koh, Lee, & Tan, 2016)، كما وُجِدَتْ علاقة ارتباطية موجبة بين التواضع العقلي كأحد أبعاد التواضع، وكل من: المقبولية، والانفتاح كعاملين من العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية (Davis, et al., 2016)، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التواضع، والفضول، وتحمل الغموض، والمستوى المنخفض من الدجماتية (Leary, et al., 2017).

وتزايد الاهتمام البحثي بدراسة التواضع كمصدر من مصادر المواجهة، والتخفيف من الآثار السلبية للضغوط الحياتية. وهناك مبررات منطقية تؤكد على أن الفرد المتواضع يكون قادرًا على التعامل بشكل أكثر فعالية مع هذه الأحداث، ومنها: أن أحداث الحياة الضاغطة تؤثر في قدرة الفرد العادية على حل المشكلات، ولذا قد يلجأ لطلب المساندة من الآخرين، وأحيانًا قد

تصيبه هذه الأحداث بالحرج، أو الخزي، وقد تضعف ثقته بنفسه. ولكن الفرد المتواضع يكون أقل ميلاً للشعور بهذه الطريقة؛ لأنه يدرك أن جميع البشر لديهم عيوب وقيود، واعتراف المرء بهذه القيود خطوة أولى وضرورية في طلب المساعدة من الآخرين. ونتيجة لذلك، يميل الأفراد المتواضعون إلى قبول الدعم بسهولة أكبر من غيرهم. ومن جانب آخر، يتزايد لدى الأفراد المتواضعين تقدير قيمة الأشياء التي تتجاوز الذات، ومن ثم، يستطيع الأشخاص المتواضعون التحول من التركيز على الذات خلال الأوقات الصعبة إلى التركيز على قيم أكبر وذات مغزى تتجاوز الذات، ويؤدي ذلك إلى غرس إحساس أعمق بالأشياء التي تهم الحياة، وبالتالي تعزيز النمو الشخصي، بالإضافة إلى قدرتهم على إدارة الغضب تجاه الآخرين، وذلك من منطلق أنه يتزايد لديهم الاعتراف بالخطأ الذي يعد خطوة مهمة في سبيل تحقيق التسامح (Krause, Pargament, Hill, & Ironson, 2016).

ويمكن القول إن التواضع يتيح للفرد الاعتراف بأن ما يتعرض له من خبرات سلبية، وأحداث حياتية مؤلمة هو من قبيل ما يواجهه البشر جميعًا، وهذا ينمي لديه التسامح مع الذات، ويخفف من حدة الشعور بالذنب. وهذا يعني أن الأفراد المتواضعين أكثر تسامحًا مع ذواتهم أثناء مرورهم بالخبرات الضاغطة. ويتفق ذلك مع ما ذكره Penrose (2010) من أن الأفراد المتواضعين أكثر تسامحًا مع أنفسهم بسبب التوجه الإيجابي الذي يأخذونه نحو الحياة، وتقبلهم لفكرة التشابه الإنساني في حالات الضعف والنقص، وأن الفشل جزء لا يتجزأ من الوجود البشري، وهذا من شأنه تنمية الشعور بالتسامح سواء تجاه أنفسهم، أو تجاه الآخرين. ودعمت نتيجة دراسة Krause, et al. (2016) هذا التوجه، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التواضع، وأحداث الحياة الضاغطة، كما توصلت نتائج دراسة Krause (2015) إلى جود علاقة ارتباطية موجبة بين التواضع والتسامح مع الذات.

وذكر Vera & Rodriguez-Lopez (2004) أن التواضع الحقيقي لا يمكن الاستغناء عنه، فهو يمثل موقف الحياة، كما أنه سمة غير متأصلة، ويمكن تعلمه مثل الفضائل الأخرى، ولكنه عملية طويلة تحتاج إلى التحكم الذاتي، وهذه العملية صعبة لأنها تنطوي على تغيير في الالتزام، والذي يمكن أن يؤدي إلى تغيير جوهري في الفرد. ويؤيد ذلك Ruberton, et al. (2017) مشيرًا إلى أن التواضع يمكن النظر إليه كحالة نفسية طيِّعة يمكن تعلمها، وتشكيلها. وأشار Tangney (2009) إلى أن علماء النفس لوقت قريب لم يطوروا تدخلات تهدف خصيصًا إلى تعزيز التواضع، على الرغم من أن كثيرًا من العلاجات النفسية تضع ذلك في مكوناتها وبؤرة اهتمامها، وخصوصًا في علاج اضطراب الشخصية النرجسية. وعلى سبيل المثال، فإن العلاج المعرفي السلوكي لهذا الاضطراب يتضمن جهودًا لتصحيح التشوهات

المعرفية المرتبطة بالمركزية والأهمية النسبية للذات مقارنة بالآخرين، وخفض الانحياز الأناني للذات Self-serving biases، كما أن جميع العلاجات النفسية تشترك في هدف مساعدة العميل على التقييم الواقعي للذات، وتقبل جوانب قوته ونقاط ضعفه. وبعيدًا عن العملية العلاجية، يمكن أن يلعب الآباء والمعلمون والأبطال وقادة المجتمع دورًا مهمًا في نمذجة/ أو عدم نمذجة الشعور بالتواضع للأجيال اللاحقة، ويمكن أن يتعلم الأطفال في سنواتهم المبكرة دروسًا مهمة عن أنفسهم، وعن العالم، وموقعهم فيه.

ويتوافر في التراث النفسي حديثًا ثلاثة تدخلات تجريبية لتنمية التواضع، وهي: التعبير عن الامتنان Expressing gratitude، وممارسة تأكيد الذات practicing self-affirmation، وخبرة الرعب experiencing awe، ومازالت البحوث والدراسات الأجنبية في طور تجريب هذه التدخلات والتحقق من فعاليتها في تعزيز وتنمية التواضع (Ruberton, et al., 2017).

وتعدُّ النرجسيةُ كما يعرفها الدليل التشخيصي للاضطرابات العقلية في نسخته الخامسة DSM-5 نمطًا واسعًا ومستقرًا من الشعور بالعظمة Grandiosity، ونقص التعاطف Lack of empathy، والحاجة إلى الإعجاب Need for admiration، وأن النرجسية وفقًا لمعايير هذا الدليل بناء متعدد الأبعاد يتضمن: السلطة Authority، والتفوق Superiority، والاستعراض Exhibitionism، والغرور Vanity، والاستغلال Exploitativeness، والاكتفاء الذاتي Self-sufficiency، والاستحقاق Entitlement، وأن الاستحقاق في هذا الدليل يحمل توقعات غير معقولة من المعاملة التفضيلية للفرد عن الآخرين (American Psychiatric Association, 2013). كما أن كل مقاييس النرجسية تتضمن الاستحقاق كعامل فرعي جنبًا إلى جنب مع أبعاد النرجسية الأخرى. وقد أصبح الاستحقاق النفسي Psychological entitlement بناءً قائمًا بذاته، وجديدًا نسبيًا، كما كان تاريخيًا ولوقت قريب ينظر إليه بوصفه مجرد بعد من أبعاد النرجسية، وليس بعدًا مستقلاً (Rose & Anastasio, 2014).

ويشير ما سبق إلى وجود وجهتي نظر في تناول الاستحقاق، وهما باعتباره بعدًا من أبعاد الشخصية النرجسية، أو متغير مستقل قائم بذاته، وإن كانت له ارتباطات مع النرجسية بشكل عام. وتتجه اهتمامات الباحثين في السنوات الأخيرة لدراسة الاستحقاق النفسي ضمن نطاق التوقعات المعيارية Normative expectations، بدلاً من التركيز على أشكاله

المرضية. ويمكن التمييز بين الاستحقاق باعتباره سمة مميزة للنرجسية، وهي تشمل توقعات غير معقولة من المعاملة التفضيلية المناسبة، والامتثال التلقائي Automatic compliance، والاستحقاق كبعد مستقل، ويتضمن التصورات الذاتية المتضخمة للاستحقاق وتوقعها أكثر من الآخرين: أي يتوقع الفرد أنه يستحق أكثر ما يستحقه غيره. وبعبارة أخرى، إذا نظرنا إلى الاستحقاق كجزء من النرجسية، فإن الاستحقاق يركز على آراء الأفراد المشوهة عن الأهمية والتحكم، بينما في ظل النظرة الأكثر حداثة إلى الاستحقاق النفسي كسمة قائمة بذاتها، فإنه يتعلق بنظرة متضخمة عن الذات، وهو نهج أكثر اعتدالاً بكثير عن الاستحقاق، ونلاحظ أنه يمكن للمرء أن يكون لديه تصورات الاستحقاق، دون الحاجة بالضرورة لأن يكون نرجسيًا (Jordan, Ramsay, & Westerlaken, 2017).

وعرَّف Campbell, Bonacci, Shelton, Exline, & Bushman (2004) الاستحقاق النفسي بشكل عام بأنه شعور ثابت ومستقر لدى الفرد بأنه يستحق ما لا يستحقه الآخرون، وأن هذا الشعور بالاستحقاق ينعكس في السلوكيات المرغوبة، أو الفعلية في أي موقف دون الاقتصار على مجال معين، أو موقف محدد من مواقف الحياة.

ويشير الباحث إلى أن الاستحقاق النفسي عبارة عن اعتقاد راسخ لدى الفرد بأنه يستحق أشياء كثيرة في الحياة أكثر مما يستحقه غيره، ولا ينبغي عليه السعي، وبذل الجهد لكسب ما يحصل عليه، ولكنه يستحق ذلك فقط، وبالتالي يمكن القول إن الاستحقاق النفسي بهذا المعنى يتضمن: المعاملة التفضيلية، وعدم بذل الجهد، والأداء المنخفض.

ويُعدُّ الاستحقاق الأكاديمي Academic Entitlement أحد أبعاد الاستحقاق النفسي، ولكنه يرتبط بالسياق الأكاديمي؛ حيث يشير الباحثون إلى أن شعور الفرد بالاستحقاق قد يظهر في مجالات محددة وسياقات نوعية، ومنها على سبيل المثال: المجال الأكاديمي، ومجال العمل (Chowning & Campbell, 2009).

وذكر Kopp, Zinn, Finney, & Jurich (2011) أنه على الرغم مما اقترحه Campbell, et al. (2004) من أن الاستحقاق متغير في الشخصية ثابت ومستقر عبر الزمن والمواقف، إلا أن معتقدات الاستحقاق قد تختلف عبر سياقات محددة، وبالتالي فهناك حاجة لتطوير أدوات لقياسه في تلك السياقات. ويعد هذا المفهوم حديثًا نسبيًا، وقد طرحه Achacoso (2002) في السياق الأكاديمي، وعرفه بأنه الاعتقادات غير الواقعية عمَّا ينبغي منحه للطالب من استحقاقات، والأفعال أو السلوكيات التي تؤيد الاتجاه نحو الاستحقاق. كما قدم أول محاولة لقياس هذا المفهوم. وعرفه Campbell, et al. (2004) بأنه توقع غير واقعي للمكافآت

والخدمات بغض النظر عن الأداء الفعلي للفرد في الإطار الأكاديمي، وأنه يتضمن التركيز على الذات في مقابل التركيز على الآخرين، وهذا يعني الميل إلى الانخراط في المقارنة الاجتماعية لقياس ما إذا كان الفرد يحصل على مكافآت وخدمات أفضل من التي يستحقها الآخرون.

وعرَّفه Greenberger, Lessard, Chen, & Farruggia (2008) بأنه توقع الحصول على درجات مرتفعة بأقل مجهود، واتخاذ اتجاه سلبي نحو المعلمين عندما تأتي النتائج مخيبة لتوقعاتهم. كما عرفه Chowning & Campbell (2009) بأنه الميل إلى توقع النجاح الأكاديمي بغض النظر عن المسؤولية الشخصية، أو المجهود لتحقيق هذا النجاح، وهذا يعني أنه يمكن النظر إلى الاستحقاق الأكاديمي في ضوء مكونين رئيسين، هما: المسئولية الخارجية Externalized responsibility، والتوقعات Entitled expectations وهذا يعني أن الاستحقاق الأكاديمي يعني وجود توقعات للنجاح الأكاديمي دون تحمل المسؤولية الشخصية لتحقيق هذا النجاح؛ حيث يميل الطلاب ذوو المستوى المرتفع في الاستحقاق الأكاديمي إلى إظهار الاعتقادات في أن المسؤولية عن نجاحهم في المقررات تقع على عاتق الآخرين، وخاصة المعلمون، وأن الأفراد الذين يتمتعون بمسؤولية خارجية ينظرون إلى الجامعة، والمعلم، أو زملاء الدراسة على أنهم المسؤولون في المقام الأول عن ممارسة الجهد اللازم في العملية التعليمية لمساعدتهم على النجاح.

وذكر Jackson, Singleton-Jackson, & Frey (2011) أن الاستحقاق الأكاديمي يتضمن ثلاثة مكونات، وهي: الاتجاه المستحق نحو الحصول على المكافآت التي لا علاقة لها بأداء وجهد الطالب، وتقليل المسئولية الشخصية عن النجاح الأكاديمي، والتوقعات غير الواقعية لدور المعلمين والمؤسسات التعليمية.

وميَّز Lessard, Greenberger, Chen, & Farruggia (2011) بين نمطين للاستحقاق الأكاديمي، وهما: الاستحقاق الاستغلالي Exploitative entitlement، ويشير إلى الاعتقاد بأن الفرد يستحق أكثر من الآخرين، وعدم الاستغلالي Non-exploitative، ويشير إلى الاعتقاد بأن الفرد يستحق نتائج إيجابية دون استغلال الآخرين، وترتبط المستويات المرتفعة من الاستحقاقات غير الاستغلالية ارتباطًا إيجابيًا بمستويات أعلى من تقدير الذات، وتوجهات العمل الإيجابية؛ مما يشير إلى أن بعض أشكال الاستحقاق قد تكون مرتبطة بمستويات الإنجاز، وبهذا المعنى، قد يسعى الطلاب إلى النجاح الأكاديمي بسبب رغبتهم واستعدادهم للعمل لتحقيق النجاح، بينما يرتبط الاستحقاق الاستغلالي بتقدير ذات منخفض، واللامسئولية، والتلاعب، والقساوة، والقلق، والعصابية.

ويتضمن الاستحقاق الأكاديمي كما ذكر Kopp, et al. (2011) الاعتقادات التالية: ١) أن الطلاب يستحقون التعلم، ولكن يجب ألا تكون عملية التعلم شاقة ومضنية، ٢) أن الطلاب ليس عليهم أن يبذلوا أي مجهود في التعلم وجمع المعلومات، وإنما المعلم هو المسئول عن ذلك، ٣) أية مشكلات مرتبطة بالتعلم ترجع إلى قصور في المعلم، أو المقررات التعليمية، أو النظام التعليمي نفسه أكثر من أي قصور شخصي، أو قلة المجهود الذي يبذله المتعلم، ٤) أن الطلاب هم الذين يضعون الخطط والسياسات التي يجب على المعلم تنفيذها أثناء المحاضرات، ٥) أن الطلاب يدفعون للجامعة ثمن تعليمهم، وبالتالي لهم الحق في الحصول على التفوق والنجاح. وأشار Jeffres, Barclay, & Stolte (2014) إلى أن الاستحقاق الأكاديمي يعد أحد أبعاد الاستحقاق العام، والذي يعد بدروه خاصية مميزة للنرجسية، والذي يتضمن اعتقاد الفرد في أنه يستحق نتائج معينة؛ لأنه يتميز عن الآخرين ويتفوق عليهم، وأحيانًا قد لا يتضمن الاستحقاق الأكاديمي الشعور بالتفوق على الآخرين، وإنما لإدراك أدواره كعميل في المؤسسة التعليمية وأنه يدفع ثمن تعليمه، وهذا يعني أن الطلاب يدركون تعليمهم كسلعة يتم تبادلها بالمال.

وبشكل عام ذكر Sessoms, Finney, & Kopp (2016) أن الطلاب الذين لديهم مستوى مرتفع من الاستحقاق الأكاديمي يتميزون بثلاث خصائص غير مرغوبة، وهي: الضبط الخارجي، والتحكم المستحق والمبالغ فيه عن السياسات التعليمية، والاتجاه نحو رؤية الطلاب كزبائن. ويظهر الضبط الخارجي في ثلاثة اعتقادات: أنه يجب تقديم التعليم من قبل المعلمين بطريقة تتطلب الحد الأدنى من الجهد من جانب الطالب، والمعلمون هم المسئولون عن بناء عملية التعلم، وعن الإخفاقات الأكاديمية للطالب. وبشكل عام، لا يُنظر إلى الطلاب المستحقين أكاديميًا على أنهم مشاركون نشطون في تعلمهم. وتتمثل الخاصية الثانية في الاعتقاد في أن هؤلاء الطلاب يجب عليهم التأثير في سياسات الفصل الدراسي (على سبيل المثال، ما إذا كان يتم تعيين الواجب المنزلي أثناء فترة الاستراحة)، بينما تتمثل الخاصية الثالثة في الاعتقاد بأنهم عملاء لدى المؤسسة التعليمية، وبالتالي فهم يستحقون النتائج الأكاديمية الإيجابية (على سبيل المثال، درجات مرتفعة) لأنهم يدفعون الرسوم الدراسية. وبشكل عام الاعتقاد في أن المعرفة حق، ولا ينبغي أن تتطلب جهدًا من الطلاب، وأنهم يجب أن يحصلوا على نتائج جيدة، بغض النظر عما إذا كان أداؤهم يستحق بالفعل تلك النتائج.

وتجدر الإشارة إلى أن الإطار المشترك الذي يجمع بين هذه التعريفات يتمثل في الشعور بالاستحقاق للمكافآت، والمتمثلة في النجاح الأكاديمي الذي لا علاقة له بجهد أو أداء الطالب في السياق الأكاديمي؛ أي توقع أن يحصل الطالب على نتائج إيجابية معينة (على سبيل المثال، درجات مرتفعة) في المواقف الأكاديمية، والتي غالبًا ما تكون مستقلة عن

الأداء، وما يبذله من جهود في إنجاز متطلباته الأكاديمية. كما أن الجوهر الأساسي في الاستحقاق هو الاعتقاد غير الواقعي بما يستحقه الفرد من مميزات، أو استحقاقات، أو معاملة خاصة تختلف عما يتم منحه للآخرين، وفي هذا نوع من الأفضلية على حساب الآخرين، وذلك بغض النظر على أداء الفرد وخصائصه التي تؤهله لمثل هذا الاستحقاق. ولذا يُفَرِّق McLellan & Jackson (2017) بين مصطلحين لهما نفس المعنى، وهما: الاستحقاق Entitlement، والاستحقاق Deservingness والذي قد يتداخل معه، لكن الأمر قد يختلف؛ لأنه مبني على ما يستحق وما لا يستحق؛ فالاستحقاق الشرعي Legitimate deservingness يختلف عن الاستحقاق Entitlement من حيث إن الاستحقاق يتعلق بما لا يستحقه، في حين أن الاستحقاق الشرعي يتعلق بما يستحق على أساس قواعد اجتماعية وثقافية محددة سلفًا. وفي البيئة الجامعية، قد تأخذ هذه القواعد شكل بروتوكول الفصل واللوائح الجامعية التي يتم على ضوئها ما يقدم للطلاب من خدمات واستحقاقات.

ويدلِّل Campbell, et al. (2004) على خطورة الاستحقاق الأكاديمي المبالغ فيه لدى طلاب الجامعة، مشيرًا إلى أنَّ له آثارًا سلبية تظهر في السلوكيات السلبية داخل قاعات الدراسة، ومنها: العدائية، والسيطرة، وصعوبة العلاقات مع الآخرين، وتعمد الإيذاء، والطمع، والعدوان، وزيادة الصراعات بين الطلاب والمعلمين، كما أنه يرتبط بكثير من السلوكيات السلبية غير التكيفية مثل: الأنانية والعدوان وانخفاض التحكم الذاتي. ويتفق ذلك مع ما ذكره Kopp & Finney (2013) من أن هؤلاء الطلاب يظهرون سلوكيات سلبية ومزعجة في الفصل الدراسي تجاه المعلمين وزملائهم من شأنها التشويش على عملية التعلم، ومنها: التأخر في الحضور للفصل، ومغادرته مبكرًا، أو إرسال رسائل بالبريد الالكتروني لمضايقة المعلمين وتهديدهم. وفي الاتجاه نفسه، أشار Peirone & Maticka-Tyndale (2017) إلى أن اعتقاد الطلاب في الاستحقاق الأكاديمي له آثار على التعليم العالي بشكل عام، وعلى العلاقات بين الطلاب والمعلمين، والطلاب وبعضهم البعض، والطلاب والإدارة. وتوصلت نتائج دراسة Goodboy & Frisby (2014) إلى أن الطلاب ذوي الاعتقاد غير الواقعي في الاستحقاق الأكاديمي ينخرطون في سلوكيات المعارضة الحادة للآخرين، وينتقدونهم بشدة. ويرى Chowning & Campbell (2009) أن ما يصدره هؤلاء الطلاب من سلوكيات سلبية داخل قاعات الدراسة يعوق قدرة المعلمين على التدريس بشكل فعال. وينسجم ذلك مع ما ذكره Reysen, Degges-White, & Reysen (2017) من أن الاستحقاق الأكاديمي يرتبط بشكل مباشر مع سلوكيات الطلبة التي لا تؤدي إلى التعلم الجيد في القاعة الدراسية، وهذه السلوكيات ترتبط بسلوك الفظاظة في الفصول الدراسية، أو ما يُطلق عليه السلوكيات المزعجة، ومنها: النوم في قاعة الدراسة،

والمحادثات الجانبية مع الآخرين، ومغادرة القاعة بدون تصريح، والرد على التليفون، وإظهار الملل، والغضب، والاستخدام غير الملائم للتكنولوجيا بطريقة تعوق عملية التعلم، ووقاحة السلوك، وخاصة مع المعلم.

ويتعارض الاستحقاق الأكاديمي مع بعض القيم الأخلاقية، وأنه يلعب دورًا مهمًا في التنبؤ بالغش Cheating لدى طلاب الجامعة (Stiles, Wong, & LaBeff, 2018)، ووفقًا لنتائج الدراسات السابقة، توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين النرجسية، والاستحقاق الأكاديمي الاستغلالي وعدم الأمانة الأكاديمية Academic dishonesty (Sohr-Preston & Boswell, 2015; Menon & Sharland, 2011)، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الاستحقاق الأكاديمي وسلوك الغش لدى الطلاب (Elias, 2017). وفيما يتعلق بالعلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي ومخرجات الأداء الأكاديمي، تكاد تجمع الدراسات السابقة على وجود علاقة ارتباطية سلبية بينهما؛ حيث توصلت نتائج بعض الدراسات إلى أن مرتفعي الاستحقاق الأكاديمي مقارنة بمنخفضي الاستحقاق الأكاديمي يظهرون مستوى منخفضًا من التنظيم الذاتي (Achacoso, 2002)، وفعالية الذات الأكاديمية (Boswell, 2012)، والإنجاز الأكاديمي (Jeffres, et al., 2014).

ويتميز الطلاب مرتفعو الاستحقاق الأكاديمي بأن لديهم مستوى مرتفعًا من توجه الدرجة، ومستوى منخفضًا من توجه التعلم؛ حيث يرغبون في الحصول على نتائج إيجابية ملموسة ممثلة في الدرجات، وغالبًا ما ينظرون إلى الفصول الدراسية على أنها "الشر الضروري Necessary evil " في عملية تحقيق الأهداف المهنية المستقبلية، ودعمت نتائج دراستهما ما ذهبا إليه، وتوصلت إلى أن الاستحقاق الأكاديمي يرتبط إيجابيًا بالتوجه نحو الدرجة، وسلبيًا مع فعالية الذات، وأن الطلاب مرتفعي الاستحقاق الأكاديمي لديهم دوافع مرتفعة نحو تملق المعلم (Goldman, & Martin, 2014). ويمكن تبرير انخفاض الأداء الأكاديمي لدى مرتفعي الاستحقاق الأكاديمي بانخفاض مستوى المسئولية لديهم الذي يترجم إلى بذل جهد أقل، خاصة عندما تتطلب مهمة ما بذل جهد أكبر من المتوقع، وسبب آخر يتمثل في أنهم يشعرون بالإحباط بسهولة عندما يتطلب الأمر جهدًا، وقد لا يتحملون مثل هذا الإحباط بشكل خاص، وبالتالي يميلون إلى تأجيل المهام الأكاديمية، وهذا بدوره قد يؤدي إلى انخفاض الدرجات. وبقدر ارتفاع مستوى عدم تحمل هؤلاء الطلاب للإحباط فإنهم يفشلون في مواجهة التحديات الأكاديمية التي تتطلب جهدًا غير متوقع. ويضاف إلى ما سبق، وجهة الضبط الخارجية؛ حيث يعتقدون قي وجود تأثيرات خارجية تتحكم في سلوكياتهم، وبالتالي، انخفاض جهودهم الأكاديمية (Anderson, Halberstadt, & Aitken, 2013).

ولا ينمو الاستحقاق الأكاديمي من فراغ، بل تتضافر عوامل عديدة تسهم في تشكيله، والتنبؤ به، ومنها العوامل الشخصية، كارتفاع مستوى النرجسية لدى جيل الألفية الجديدة Millennial generation بشكل يفوق معدلات انتشارها لدى أجيال أخرى مضت، بالإضافة إلى وجهة الضبط الخارجية، واعتقاد الطلاب في وجود قوى خارجية مسئولة عن نجاحاتهم وإخفاقاتهم، وانخفاض الدافعية الداخلية للعمل الجاد من أجل تحقيق إمكاناتهم، وكذلك العوامل الاجتماعية، وخاصة الممارسات الأسرية؛ حيث قد يؤثر الوالدان من ذوي توقعات الإنجاز العالية في تحديد أولويات المكافآت الخارجية مثل: الدرجات مقارنةً بالعوامل الداخلية المرتبطة بالرضا عن التعلم، وقد يبدو ذلك واضحًا عندما يقارن الوالدان علانية أداء أبنائهم مع أداء أقرانهم، وهذا ما يجعل الطلاب يدركون أن جدارتهم مرتبطة بالأداء الأكاديمي المرتفع، وبالتالي ممارسة الضغط للحصول على درجات مرتفعة بغض النظر عن الطرق المستخدمة "الغاية تبرر الوسيلة"(Cain, Romanelli, & Smith, 2012). وفي ضوء ذلك يمكن النظر إلى الاستحقاق الأكاديمي كوظيفة والدية؛ فالطلاب مرتفعو الاستحقاق الأكاديمي يقررون أن آباءهم لديهم توقعات أكاديمية عالية، ويكافئونهم على الإنجاز الأكاديمي، وإدراك الجامعة كمكان للمنافسة؛ لأنها تتيح المقارنات الاجتماعية الأكاديمية مع طلاب آخرين (Goodboy & Frisby, 2014). وبالتالي يمكن القول إن الاستحقاق الأكاديمي يُعدُّ استراتيجية للمواجهة يستخدمها الطلاب بعد الأداء الأكاديمي المنخفض لحماية تقدير الذات، حيث يعيدون توجيه اللوم للآخرين (الأساتذة) بدلاً من ذواتهم، وهذا يشير إلى أنه لديهم وجهة ضبط خارجية تتحكم في سلوكياتهم (Boswell, 2012).

وأشارت نتائج البحوث والدراسات السابقة إلى أن الأفراد ذوي المستوى المرتفع من الاستحقاق الأكاديمي يظهرون مستوى مرتفعًا من الدافعية الخارجية، وأن الاستحقاق الأكاديمي يرتبط إيجابيًا بالنرجسية، والاستحقاق الاستغلالي (الاتجاه نحو استغلال الآخرين)، وسلبيًا بالتوجه نحو العمل، والالتزام الاجتماعي (Greenberger, et al., 2008)، والنرجسية (Anastasio & Rose, 2014)، والنرجسية والميكافيلية، والسيكوباتية (Turnipseed & Cohen, 2015)، ووجود تأثير مباشر لأسلوب التساهل في التربية في الاستحقاق الأكاديمي (Barton & Hirsch, 2016)، كما أن الضبط الوالدي الصارم يسهم إيجابيًا في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي لدى الأبناء (Turner & McCormick, 2018)، كما أنه يرتبط إيجابيًا بالعصابية، وسلبيًا بالانفتاح، والمقبولية، ويقظة الضمير، والانبساطية (Chowning & McLellan & Jackson, 2017; Campbell, 2009). وفيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في الاستحقاق الأكاديمي، أشارت نتائج البحوث والدراسات السابقة إلى أن الذكور يظهرون

مستويات أعلى من الإناث في معتقدات وسلوكيات الاستحقاق الأكاديمي، ومن هذه الدراسات: (Ciani, Jessica, & Matthew, 2008; Boswell, 2012; Turnipseed & Cohen, 2015; Elias, 2017).

ومن خلال العرض النظري السابق، وما تضمنه من نتائج لبعض البحوث والدراسات السابقة في مجال التواضع والنرجسية والاستحقاق الأكاديمي، ومن منطلق أن التواضع مفهوم تتكامل فيه المعرفة والسلوك والدافعية، كما أنه يتضمن مدلولات دينية وقيمية، وجوانب روحية، بالإضافة إلى أن الاستحقاق النرجسي الأكاديمي يظهر في الفصول الدراسية كأفكار ومعتقدات غير واقعية وسلوكيات سلبية تؤثر في تعلم الطلاب، فإنه من المتوقع أن يكون الإرشاد الانتقائي ذا فائدة في تنمية التواضع لدى طلاب الجامعة بما ينعكس على خفض الاستحقاق النرجسي الأكاديمي لديهم، خاصة مع اتجاه المرشدين النفسيين نحو تبني هذا النوع من الإرشاد، وذلك لما يتميز به من مرونة في انتقاء الفنيات المختلفة، وقابليته للتنوع وفقاً لما يراه المرشد، ووفقاً لطبيعة مشكلة المسترشد، الأمر الذي يؤدي إلى المهارة والإبداع في إعداد البرامج الإرشادية.

مشكلة الدراسة:

تتزايد معدلات انتشار الأعراض النرجسية لدى طلاب الجامعة في السنوات الأخيرة؛ حيث يتواتر في البحث التربوي الآن أن طلاب الجامعة الذين ينتمون إلى ما يطلق عليه جيل الألفية الجديدة يوصفون بالثقة العالية، والتوقعات المرتفعة غير الواقعية، مع وجود رغبة قوية للإنجاز، وتقدير مرتفع للذات، ويظهرون مستويات مرتفعة من النرجسية، ويريدون أن يدرسوا ساعات أقل، وليست لديهم رغبة في دراسة نصوص طويلة (Twenge, 2013). وتجدر الإشارة إلى أن هناك عوامل كثيرة ألقت بظلالها على العملية التعليمية التي أصبحت تواجه تحديًا في مواجهة تأثير وسائل التواصل الاجتماعي في الطلاب الذين اعتادوا من خلالها على قراءة النصوص الصغيرة، والرسائل القصيرة، وبالتالي يجدون صعوبة في التعامل مع المعلومات ذات النصوص الطويلة التي توفرها المناهج الدراسية في المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى أن وسائل التواصل الاجتماعي ساهمت في إذكاء الأعراض النرجسية لدى طلاب الجامعة، ولدى أفراد المجتمع بشكل عام. وقد انعكس ذلك على ظهور ما يسمى بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، والذي يمكن تفسيره في ضوء التحولات في النماذج التربوية، وتأثير التكنولوجيا، وقبول الطلاب من خلال نموذج تعليمي مرتكز على الطالب مع مستويات عالية من التعزيز الإيجابي، والتضخيم غير الملائم للدرجة، بالإضافة إلى إدمان الطلاب لوسائل التواصل الاجتماعي التي تعمل على ترقية الذات، وتسمح بتمجيدها (Jeffres, et al. 2014) .

ويرجع مفهوم الاستحقاق الأكاديمي إلى Morrow (1994) الذي ناقشه في إطار التعليم الأبارتيد Apartheid education في جنوب أفريقيا (نظام الفصل العنصري في التعليم)؛ حيث لاحظ الانهيار الواضح في ثقافة التعليم لدى الطلاب، وأنهم يرونه كسلعة، أو بضاعة، ووصف الشعور بالاستحقاق في التعليم كتحويل من القيمة التربوية للتعلم نحو تقييم الإنجاز، كما هو الحال في تحقيق درجة معينة، بغض النظر عما إذا كان هذا مصحوبًا بالتعلم، أم لا، وأن إحساس الطالب بالاستحقاق يؤدي إلى الاستنتاج بأنه في حالة الفشل، فإن الخطأ لا يكمن في الطالب، بل يجب أنْ يعزى إلى المعلمين، أو المناهج الدراسية، أو المؤسسة التعليمية، أو النظام التربوي بشكل عام (Peirone & Maticka-Tyndale, 2017). ويمكن رؤية أمثلة عديدة على الاستحقاق الأكاديمي لدى الطلاب في البيئات الجامعية؛ حيث يمكن للطلاب التعبير عن الاستحقاق أكاديمي من خلال سلوكياتهم، أو اتجاهاتهم، وعلى سبيل المثال، قد يطلب الطالب من المعلم رفع درجة نهائية (سلوك)، أو قد يشعر الطالب أنه يستحق الحصول على خدمات معينة بسبب الرسوم الدراسية التي يدفعها الطالب (اتجاه) (McLellan & Jackson, 2017).

ويتردد دائمًا في الأوساط الجامعية انخفاض تحمل المسئولية الشخصية لدى الطلاب، وأنهم يتوقعون درجات مرتفعة بأقل مجهود، بل يكثر وصف الطلاب دائمًا لمعلميهم بأنهم غير عادلين في تقييمهم، وأنهم يستحقون أكثر من ذلك، وقد لاحظ الباحث من خلال عمله الأكاديمي بالجامعة، واحتكاكه المباشر بالطلاب بعض السلوكيات التي تنبئ بعدم تحملهم للمسئولية عن الإنجاز الأكاديمي، وأن كثيرًا من الطلاب يتغيبون عن المحاضرات، ولا ينجزون متطلبات المقرر الدراسي، وعندما يحصلون على درجة أقل مما يتوقعونه، يلقون اللوم على المعلم، ويتهمونه بالتقصير وعدم العدالة، وقد يتطور الأمر إلى إهانته والاعتداء عليه. وهذا ما دعمته نتائج دراسة Zhu & Anagondahalli (2018) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الشعور بالاستحقاق والرضا عن المعلم والشعور بمصداقيته، وأن توقعات الطلاب المرتفعة غير الواقعية مع ما يرجونه من نتائج تصيبهم بعدم الرضا وخيبة الأمل عندما تأتي تلك النتائج بأقل من توقعاتهم.

ويشير ما سبق إلى أن طلاب الجامعة اليوم يتجاهلون قيمة التعليم من أجل التعلم والمعرفة، ويقللون من قيمة التعلم والإنجاز الأكاديمي، وكل هدفهم تحقيق النجاح الأكاديمي بدرجات مرتفعة بغض النظر عن الوسيلة، أو النمو المعرفي، وينظرون إلى الجامعة على أنها مجرد خطوة ضرورية في طريق الحصول على الاستحقاق الوظيفي. لذا انتشر الغش بين طلاب الجامعات بمعدلات مرتفعة، وأصبح وباءً، واعتبره بعض الطلاب استحقاقًا، خاصة مع التقدم في التكنولوجيا، واستخدام الهواتف المحمولة، وتزايد الضغط على الطلاب من أجل الحصول على

درجات جيدة حتى يتمكنوا من الوصول إلى فرص عمل أفضل في ظل ثقافة التنافسية، الأمر الذي جعل Josien, Seeley, Csipak, & Rampal (2015) يطلق عليه السرطان الأكاديمي Academic cancer. ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الحربي (٢٠١٦) من ارتفاع مؤشرات انتهاك معايير النزاهة الأكاديمية بشكل عام وعلى أبعادها الفرعية (الغش أثناء تأدية الامتحانات والواجبات، وتزوير الوثائق والمستندات، والحصول على ميزة أكاديمية دون وجه حق، والانتحال العلمي) لدى طلبة المرحلة الجامعية وما فوقها في بعض الجامعات السعودية.

وقد اشْتُقَتْ مشكلة الدراسة الحالية من عدة مصادر، تمثلت في إجراء مقابلات مع عدد من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد من كليات وتخصصات مختلفة، وكان من نتيجة هذه المقابلات الإجماع على انخفاض تحمل المسئولية الشخصية لدى الطلاب، وتوقع الدرجات المرتفعة بأقل مجهود، والتفاوض للحصول على درجات أعلى. بالإضافة إلى الاطلاع على نتائج تقييم الطلاب لأستاذ المقرر الدراسي الذي تقوم به عمادة التطوير والجودة نهاية كل فصل دراسي (الباحث كان عضوًا في لجنة تحليل الاستبانات)، وكان تقييم الطلاب لبعد العدالة منخفضًا جدًا، كما كانت تقارير الطلاب المكتوبة دائمًا تصف المعلمين بأنهم غير عادلين في تقييمهم، وأنهم يستحقون أكثر من ذلك، ويقارنون أنفسهم بزملائهم، وأنهم يستحقون أكثر منهم. وتأكيدًا لملاحظات ومشاهدات أعضاء هيئة التدريس لسلوكيات طلابهم التي تنبئ باعتقاداتهم غير الواقعية في الاستحقاق الأكاديمي، أجرى الباحث دراسة استطلاعية على عدد من طلاب جامعة الملك خالد تم اختيارهم بطريقة عشوائية من تخصصات مختلفة، وطبق عليهم مقياس الاستحقاق النرجسي الأكاديمي، وتوصلت النتائج إلى ارتفاع مستوى الاستحقاق النرجسي الأكاديمي لدى أفراد هذه العينة.

وتوصلت نتائج الدراسات السابقة–والتي تمت الإشارة إليها في مقدمة الدراسة الحالية–إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النرجسية بشكل عام، والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وفي الوقت نفسه، توصلت نتائج دراسات أخرى إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التواضع، وكل من: النرجسية، والاستحقاق الأكاديمي. ويُضاف إلى ذلك ما ذكره Kruse, et al. (2017) من أن تطوير تدخلات لتنمية التواضع يعد بمثابة عامل حاسم في خفض بعض السمات المتمركزة حول الذات مثل النرجسية، والشعور بالاستحقاق غير الواقعي، خاصة مع تزايد انتشار النرجسية لدى الأجيال الجديدة، وأن زيادة خبرات التواضع تساعد في الحد من هذا الانتشار، كما أن التواضع يسهم في تطوير خبرات تركيز أقل على الذات، وفتح مسارات جديدة للهناء الذاتي والسعادة والرضا، وكف للآثار السلبية.

وفي ضوء ما سبق، يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس التالي: ما فعالية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية التواضع لخفض الاستحقاق النرجسي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؟، ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما فعالية البرنامج الإرشادي المقترح في تنمية التواضع، وخفض الاستحقاق النرجسي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي على مقياسي: التواضع، والاستحقاق النرجسي الأكاديمي؟

٣- هل تستمر فعالية البرنامج الإرشادي المقترح في تنمية التواضع، وخفض الاستحقاق النرجسي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة إلى ما بعد انتهاء البرنامج، وأثناء فترة المتابعة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى إعداد برنامج إرشادي انتقائي لتنمية التواضع، والتعرف على فعاليته في خفض الاستحقاق النرجسي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، فضلاً عن التعرف على مدى استمرارية فعاليته في تحقيق هذا الهدف لدى العينة ذاتها بعد انتهاء تطبيق البرنامج، وأثناء فترة المتابعة.

أهمية الدراسة:

أ-الأهمية النظرية:

١- إثراء التراث النفسي العربي بإطار نظري عن التواضع كمتغير نفسي، وليس فضيلة دينية أخلاقية فحسب، وذلك بعد إدراجه ضمن منطومة علم النفس الإيجابي، بالإضافة إلى تقديم إطار نظري عن الاستحقاق الأكاديمي كمتغير مستقل قائم بذاته يظهر في السياق الأكاديمي بعيدًا عن النرجسية العامة.

٢- أهمية متغير التواضع كفضيلة أخلاقية، أو كمتغير نفسي ينتمي إلى متغيرات علم النفس الإيجابي، وتأثيراته الإيجابية سواء على مستوى الفرد، وإسهاماته في تحقيق السعادة والهناء الذاتي، أو على مستوى جودة علاقاته الاجتماعية، وإسهاماته فيما يمكن أن نطلق عليه السعادة الاجتماعية. ومن جانب آخر، تأتي أهمية الاستحقاق النرجسي الأكاديمي مع تزايد أعراض النرجسية العامة، والاستحقاق الأكاديمي بشكل خاص، وتأثيراته السلبية لدى طلاب الجامعة سواء في أدائهم الأكاديمي، أو في علاقاتهم مع معلميهم، وأقرانهم.

٣- ندرة الدراسات العربية في مجال دراسة التواضع، والاستحقاق الأكاديمي سواء على مستوى الدراسات الارتباطية، أو الدراسات التجريبية التنموية والعلاجية، وحداثة هذا المجال البحثي عالميًا، فضلاً عن ندرة الدراسات التي اعتمدت على تنمية الواضع في خفض الشعور بالاستحقاق النرجسي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٤- إعداد مقياسين جديدين، أحدهما لقياس التواضع كحالة كأول مقياس عربي في هذا المجال، والآخر لقياس الاستحقاق النرجسي الأكاديمي، والتحقق من خصائصهما السيكومترية في البيئة العربية.

ب-الأهمية التطبيقية:

١- لفت نظر الباحثين إلى مجال بحثي جديد في البيئة العربية، وهو التواضع كمفهوم نفسي ينتمي إلى متغيرات علم النفس الإيجابي، ودراسته بشكل عام، أو في مجالات فرعية كبيئة العمل، أو البيئة الأكاديمية، بالإضافة إلى توظيفه كمدخل إرشادي وعلاجي من قبل المرشدين والمعالجين النفسيين سواء في تنمية بعض الخصائص الإيجابية في الشخصية، أو خفض بعض الأعراض المرضية.

٢- لفت نظر التربويين والمختصين في مجالات علم النفس والصحة النفسية إلى خطورة الاستحقاق النرجسي الأكاديمي، وتزايد انتشاره لدى طلاب الجامعة من أجل الوقوف على مسبباته، وأضراره، ومآله، ومحاولة التصدي له سواء من خلال عقد ندوات تبصر طلاب الجامعة بأهمية التواضع، والتقييم الدقيق والموضوعي لقدراتهم، وعدم الاستغراق في الشعور بالاستحقاقات غير الواقعية، وتصميم برامج إرشادية لخفض أعراضه.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

البرنامج الإرشادي الانتقائي Cognitive Behavioral Counseling: يُعرِّف الباحث البرنامج الإرشادي الانتقائي في الدراسة الحالية بأنه مجموعة مخططة ومنظمة من الإجراءات التي تحتوي على فنيات منتقاة من مداخل إرشادية عديدة. ويتحدد-إجرائيًا-في الدراسة الحالية بالفنيات المختارة، وعدد الجلسات، والأنشطة والتدريبات المتضمنة فيها، وإجراءات تطبيق البرنامج.

-**التواضع Humility:** يُعرِّف الباحث التواضع بأنه سلوك بينشخصي يشير إلى الوعي بالذات، ورؤيتها بشكل دقيق وموضوعي، والتركيز المنخفض عليها، والانفتاح العقلي، والتوجه

نحو الآخرين، ورؤية جوانب القوة لديهم، والاعتقاد في المساواة، ويتضمن التواضع الأبعاد الفرعية التالية:

-**الوعي بالذات Self-awareness (التقييم الدقيق للذات):** رؤية الذات بشكل موضوعي، والوعي بجوانب القوة والضعف فيها، وعدم المبالغة في تضخيمها، أو التقليل من شأنها.

-**الانفتاح العقلي Open-mindedness:** القابلية للتعلم من الآخرين، والسعي دائمًا لمعرفة الحقيقة، والانفتاح على أفكار ومعلومات جديدة سواء عن الذات، أو عن العالم بأسره، وعدم التمسك بالرأي الخاطئ.

-**التركيز على الآخر Other-focus:** البعد عن الأنانية والغرور في التعامل مع الآخر، وتقدير جوانب القوة بداخله، واحترامه، وعدم التقليل من شأنه، والاعتقاد في المساواة، وهذا يعني ضمنيًا التركيز المنخفض على الذات.

-**التسامي Transcendence:** رؤية الذات على أنها جزء صغير من العالم المحيط، وتجاوز الاهتمامات الشخصية إلى قيم وغايات سامية تتضمن نسيان الذات، والعطاء والإيثار والتضحية من أجل الآخرين.

ويُقاس التواضع- إجرائيًا- بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المُعَدُّ للاستخدام في الدراسة الحالية.

الاستحقاق النرجسي الأكاديمي Academic Narcissistic Entitlement:
يُعرِّف الباحث الاستحقاق النرجسي الأكاديمي بأنه الاعتقاد غير الواقعي في استحقاق الفرد لما لا يستحقه الآخرون، وأن هذا الاعتقاد ينعكس في سلوكيات قد تكون مرغوبة، أو فعلية في المجال الأكاديمي، وهذا يعني أن الطالب يعتقد في حصوله على معاملة تفضيلية واستحقاقات غير واقعية تميزه عن زملائه بغض النظر عن مجهوده وأدائه، وقدراته الذاتية. ويُقاس-إجرائيًا- بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المُعَدُّ للاستخدام في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية بحدودها الموضوعية: تنمية التواضع وخفض الاستحقاق النرجسي الأكاديمي، وبعينتها البشرية من طلاب جامعة الملك خالد، وبمكان إجرائها وتطبيق أدواتها في كلية التربية بجامعة الملك خالد بمدينة أبها، وبزمن إجرائها في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨م، كما تحددت بأدواتها المستخدمة لقياس متغيراتها، وبرنامجها الإرشادي، والأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة بياناتها.

دراسات سابقة:

يمكن عرض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة في محورين:

المحور الأول: دراسات تناولت التواضع وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية:

هدفت دراسة Krause, et al. (2016) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التواضع وكل من: السعادة، والقلق، والاكتئاب، وأحداث الحياة الضاغطة. وتم إجراء هذه الدراسة من خلال المسح الصحي، وهو مسح وطني وجهًا لوجه للبالغين الذين يبلغون (١٨) عامًا فأكثر بالولايات المتحدة الأمريكية. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠١٠) فردًا، تم تقسيمهم وفقًا للعمر الزمني إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى (١٨-٤٠) سنة، وعددها (١٠٠٠) فرد، والمجموعة الثانية: (٤١-٦٤) سنة، وعددها (١٠٠٢) فرد، والمجموعة الثالثة أكبر من (٦٥) سنة، وعددها (١٠٠٨) فرد، وبلغ متوسط أعمار العينة (٤٦,٣٠) سنة بانحراف معياري (١٧,٧٠)، و(٤٤ %) من العينة كانوا من الذكور، و(٤٥ %) من أفراد العينة كانوا متزوجين وقت إجراء الدراسة، واستخدمت الدراسة مقياس التواضع من إعداد Bollinger, et al. (2006) ، ومقياس القلق من إعداد Spitzer, et al. (2006)، ومقياس مركز الدراسات الوبائية لقياس الاكتئاب من إعداد Radloff (1977)، وقائمة أحداث الحياة الضاغطة من إعداد Moos, et al. (1984)، ومقياس السعادة من إعداد Lyubomirsky & Lepper (1999). وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين التواضع والسعادة، بينما وجدت علاقات ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين التواضع والاكتئاب والقلق وأحداث الحياة الضاغطة.

وهدفت دراسة Sumatri (2016) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التواضع والتسامح والرفاهية النفسية. وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) فردًا تم اختيارهم بطريقة عشوائية من السكان المسلمين القاطنين بإحدى القرى في منطقة سليمان بجاكرتا في أندونيسيا. وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٧-٢٤) سنة، وهم من فئة الطلاب، ولم تحدد الدراسة نوع دراستهم، وقد أبدوا استعدادهم للمشاركة في الدراسة طواعية، ولتحقيق هدف الدراسة، تم الاعتماد على مقياس التواضع من إعداد Nashori (2015)، ومقياس التسامح من إعداد Subandi (2010)، ومقياس الرفاهية النفسية من إعداد Ryff, et al. (2004). وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين التواضع والرفاهية النفسية،

وعند مستوى (٠,٠٥) بين التسامح والرفاهية النفسية، وأن التواضع والتسامح يسهمان في التنبؤ بالرفاهية النفسية، ويفسران معًا (٢٦,١٠ %) من التباين في الرفاهية النفسية.

وتناولت دراسة Sapmaz, Yıldırım, Topçuoğlu, Nalbant, & Sızır (2016) التعرف على دور الامتنان والتسامح والتواضع كعوامل منبئة بالهناء الذاتي لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٤٣) طالبًا وطالبة، بواقع (١١٠) ذكرًا، و(٣٣٣) أنثى، وتم اختيار العينة من طلاب أقسام مختلفة بكلية التربية بجامعة Sakarya University في تركيا، واستخدمت الدراسة استبيان أكسفورد للسعادة من إعداد Hills & Argyle (2002)، واستبيان الامتنان من إعداد McCullough, et al. (2002)، ومقياس التسامح من إعداد Thompson, et al. (2005)، ومقياس التواضع من إعداد Elliot (2010). وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الامتنان والتسامح والتواضع، والهناء الذاتي، وأن الامتنان يفسر ما نسبته (١٨,٤ %) من التباين في الهناء الذاتي، بينما يفسر التسامح ما نسبته (٢٠,٤ %)، في حين يفسر التواضع ما نسبته (٢٢,٧ %).

وهدفت دراسة Jankowski, Sandage, Bell, Ruffing, & Adams (2018) إلى الكشف عن العلاقة بين التواضع العام والهناء الذاتي لدى رجال الدين. وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٨) فردًا من رجال الدين، منهم (١٤٧) ذكرًا، و(١١١) أنثى، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٢١-٧٩) سنة بمتوسط عمر زمني قدره (٤٢,٣١) سنة بانحراف معياري قدره (١٣,٣٦)، وتضمنت العينة انتماءات دينية متنوعة ما بين بروتستانتية إنجيلية، وكاثوليكية، ومسيحية أرثوذكسية، ويهودية، وإسلامية، واعتمدت الدراسة على الأدوات التالية: مقياس التواضع العام من إعداد Hill, et al. (2015)، ومقياس التواضع العقلي من إعداد Hoyle, et al. (2016)، ومقياس الصحة النفسية من إعداد Lamers, et al. (2011)، واستبيان النرجسية من إعداد Schoenleber, et al. (2015)، ومقياس الروحية من إعداد Hall & Edwards (2002). وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير للجنس على متغيراتها؛ حيث وجدت فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في التواضع العام، والتواضع العقلي لصالح الذكور، ووجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين التواضع العام والتواضع العقلي، والهناء الذاتي، والروحية، والصحة النفسية، وعلاقة ارتباطية سالبة مع النرجسية.

وهدفت دراسة Sezgin & Erdoğan (2018) إلى الكشف عن مدى إمكانية إسهام كل من: التواضع، والتسامح في التنبؤ بفعالية الذات لدى المعلمين. وتكونت عينة الدارسة من

(٣٠٣) معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم من معلمي ومعلمات بعض المدارس الحكومية الابتدائية والثانوية بوسط أنقرة (١٠٧) ذكرًا، و(١٩٦ أنثى)، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٢١–٥١) سنة، كما تراوحت سنوات خبرتهم التدريسية ما بين (١–٢٠) سنة. واستخدمت الدراسة مقياس فعالية الذات للمعلمين من إعداد Tschannen-Moran & Hoy (2001)، ومقياس التواضع والمُعَدُّ من قبل Elliot (2010)، والذي ترجمه للغة التركية Sarıçam, et al. (2012)، ومقياس التسامح من إعداد Thompson, et al. (2005). وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين التواضع وفعالية الذات، وبين االتسامح وفغالية الذات، فضلاً عن وجود نفس العلاقة بين التواضع والتسامح، كما أشارت نتائج تحليل الانحدار إلى أن كلاً من التواضع والتسامح يسهمان في التنبؤ بفعالية الذات لدى المعلمين، وأن التواضع يفسر (١٤ %) من التباين في فعالية الذات، بينما يفسر التسامح (٢٩ %)، وأنهما معًا يفسران (١٣ %) من التباين في فعالية الذات.

المحور الثاني: دراسات تناولت الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والأكاديمية:

أجرى Sohr-Preston & Boswell (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من خلال متغيرات: الوظائف الأسرية، ومفهوم الذات، ووجهة الضبط، وعدم الأمانة الأكاديمية، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في الاستحقاق الأكاديمي. وتكونت العينة من (٣٩٨) طالبًا وطالبة، اختيروا من الطلاب الذين يدرسون علم النفس بإحدى الجامعات بجنوب الولايات المتحدة الأمريكية، وبواقع (١٨٨ ذكرًا، و٢١٠ أنثى)، متوسط أعمارهم الزمنية (٢٠,٠١) سنة بانحراف معياري قدره (٣,٨٦)، واستخدمت الدراسة مقياس مفهوم الذات لروزنبيرج، ومقياس فعالية الذات من إعداد Schwarzer & Jerusalem (1995)، ومقياس وجهة الضبط من إعداد Goldberg, et al. (2006)، ومقياس الوظائف الأسرية من إعداد Hovestad, et al. (1985)، ومقياس عدم الأمانة الأكاديمية من إعداد Watson & Sottile (2010)، ومقياس الاستحقاق الأكاديمي من إعداد Chowning & Campbell (2009). وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الذكور والإناث في الاستحقاق الأكاديمي في اتجاه الذكور، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاستحقاق الأكاديمي ومفهوم الذات، ووجهة الضبط الداخلية، ووجودة الوظائف الأسرية، وعلاقة ارتباطية موجبة مع عدم الأمانة الأكاديمية، وأنه يمكن التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من خلال هذه المتغيرات.

وهدفت دراسة Turnipseed & Cohen (2015) إلى فحص إمكانية التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من خلال الثالوث المظلم للشخصية (النرجسية، والميكافيلية، والسيكوباتية)، وذلك على عينها قوامها (١٦٩) طالبًا جامعيًا، وبلغت نسبة الذكور (٣٨ %) من إجمالي العينة الكلية، متوسط أعمارهم الزمنية (٢٢,٥٠) سنة، واستخدمت الدراسة مقياس الاستحقاق الأكاديمي من إعداد Chowning & Campbell (2009)، ومقياس الثالوث المظلم للشخصية من إعداد Jonason & Webster (2010). وتوصلت النتائج إلى وجود فروق في اتجاه الذكور في: النرجسية، والميكافيلية، والسيكوباتية، وفي بعد المسئولية الخارجية كأحد بعدي الاستحقاق الأكاديمي، ولم تصل الفروق بينهما في بعد توقعات الاستحقاق إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وأن المتغيرات سالفة الذكر تسهم في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي، وأن النرجسية تفسر (١٦ %) من التباين في الاستحقاق الأكاديمي.

وهدفت دراسة Barton & Hirsch (2016) إلى فحص الاستحقاق الأكاديمي كمتغير وسيط بين الأبوة المتساهلة، وبعض خصائص الصحة النفسية لدى طلاب الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (٥٢٤) طالبًا وطالبة (٢٥٣ ذكرًا، و٢٧١ أنثى)، متوسط أعمارهم الزمنية (١٩,٤١) سنة بانحراف معياري قدره (١,٤٠)، واستخدمت الدراسة استبيان السلطة الوالدية، وذلك لقياس التساهل كبعد فرعي من إعداد Buri (1991)، ومقياس الاستحقاق الأكاديمي من إعداد Greenberger, et al. (2008)، ومقياس الرفاهية النفسية من إعداد Ryff, et al. (1994)، ومقياس مركز الدراسات الوبائية لقياس الأعراض الاكتئابية من إعداد Radloff (1977)، ومقياس الضغوط من إعداد Cohen, et al. (1983) . وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير للجنس على الاستحقاق الأكاديمي، وكانت الفروق في اتجاه الذكور، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين نمط التساهل في التربية من قِبَل الوالدين (الأم/الأب)، والاستحقاق الأكاديمي، والأعراض الاكتئابية والضغوط، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بينه وبين الرفاهية النفسية، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الاستحقاق الأكاديمي، وكل من: الأعراض الاكتئابية، والضغوط المدركة، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بينه وبين الرفاهية النفسية.

وهدفت دراسة Bonaccio, Reeve, & Lyerly (2016) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الاستحقاق الأكاديمي، والقدرة العقلية العامة، والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، وذلك على عينة قوامها (٢٠٤) من طلبة الجامعة المشاركين في دورات لعلم النفس، وبلغت نسبة الإناث (٨٠,٤٠ %) من إجمالي العينة الكلية، وبلغ متوسط أعمارهم الزمنية

(٢٢,٨٢) سنة بانحراف معياري قدره (٥,٣٦)، واستخدمت الدراسة مقياس الاستحقاق الأكاديمي من إعداد Chowning & Campbell (2009)، ومقياس القدرة العقلية العامة، ويقيس السرعة اللفظية، والعددية، والإدراكية من إعداد Ruch, et al. (2001)، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية من إعداد Donnellan, et al. (2006). وأسفرت النتائج عن ارتفاع مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى عينة الدراسة المستهدفة، ووجود ارتباط سالب ودال إحصائيًا بين الاستحقاق الأكاديمي والقدرة العقلية العامة بقدراتها الثلاثة، وسمات الشخصية الإيجابية: الانفتاح، والمقبولية، ويقظة الضمير، والانبساطية، ووجود ارتباط موجب ودال إحصائيًا بين الاستحقاق الأكاديمي وسمة العصابية، كما أظهرت النتائج ووجود ارتباط سالب ودال إحصائيًا بين الاستحقاق الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي ممثلاً في الدرجات النهائية.

وجاءت دراسة McLellan & Jackson (2017) لتتناول الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الاستحقاق الأكاديمي، وسمات الشخصية، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٦) طالبًا وطالبة، (٣٨) ذكرً، و(٢١٣) أنثى، و(٥) طلاب لم يحددوا نوعهم، متوسط أعمارهم الزمنية (٢١,٤٥) سنة بانحراف معياري قدره (٤,٧٣)، وتم اختيارهم من طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة University of Western Ontario في كندا، واعتمدت الدراسة على استبيان العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية من إعداد Soto & John (2009)، واستبيان الاستراتيجيات الدافعية للتعلم من إعداد Pintrich, et al. (1993) ويقيس تسعة استراتيجيات للتعلم، وستة استراتيجيات دافعية، واقتصرت الدراسة على استراتيجيات التعلم، ومنها استراتيجات معرفية، وأخرى ما وراء معرفية، واستبيان الاستحقاق الأكاديمي من إعداد (Jackson et al. 2011). وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاستحقاق الأكاديمي وسمات الشخصية الإيجابية، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا سواء المعرفية، أو ما وراء المعرفية.

وفي سياق الدراسات الارتباطية–أيضًا–تمثَّل هدف دراسة Reysen, et al. (2017) في الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الاستحقاق الأكاديمي والرضا عن الحياة والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المعرضين للخطر Academically at-risk students، وغير المعرضين للخطر أكاديميًا. وتكونت عينة الدراسة من (٢١٠) طالبًا تم اختيارهم من طلبة إحدى الجامعات العامة بجنوب أمريكا بواقع (١٠٥) طالبًا معرضين للخطر أكاديميًا، متوسط أعمارهم الزمنية (١٩,٠٠) سنة، وحوالي (٧٩,٥٠ %) من الذكور، ومثلهم من غير المعرضين للخطر أكاديميًا، متوسط أعمارهم الزمنية (٢٢,٠٠) سنة، وحوالي (٥٩,٤٠ %) من الذكور، وجميعهم من المشاركين في دورات لعلم النفس. واستخدمت الدراسة استبيان الاستحقاق الأكاديمي من

إعداد Kopp, et al. (2011)، ومقياس الرضا عن الحياة من إعداد Diener, et al. (1985). وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في الرضا عن الحياة بين الطلاب المعرضين وغير المعرضين للخطر أكاديميًا لصالح الطلاب غير المعرضين للخطر أكاديميًا، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الأداء الأكاديمي والرضا عن الحياة لدى أفراد العينة الكلية، كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين الاستحقاق الأكاديمي والرضا عن الحياة لدى أفراد العينة الكلية.

وتناولت دراسة Elias (2017) تأثير بعض المتغيرات الديموجرافية على الاستحقاق الأكاديمي، ومنها الجنس، والعمر الزمني، والمعدل التراكمي، وفحص العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي وسلوك الغش، وذلك على عينة قوامها (٣٧٠) طالبًا وطالبة، تم اختيارهم من طلبة المرحلة الجامعية الأولى، وطلبة الدراسات العليا (١٨١ ذكرًا، ١٨٩ أنثى)، بجامعة على الساحل الغربي بالولايات المتحدة الأمريكية، وتم تقسيمهم وفقًا لمتغير العمر الزمني إلى مجموعتين: الأولى عددها (٢٤٧) طالبًا وطالبة، وعمرها الزمني يقل عن (٢٥) سنة، والثانية عددها (١٢٣) طالبًا وطالبة، وعمرها الزمني يزيد عن (٢٥) سنة، واستخدمت الدراسة مقياس الإدراكات الأخلاقية للغش Ethical perceptions of cheating من إعداد Simha, et al. (2012)، واستبيان الاستحقاق الأكاديمي من إعداد Miller (2013). وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير لمتغيرات: الجنس، والعمر الزمني، والمعدل التراكمي في الاستحقاق الأكاديمي في اتجاه الذكور، والطلاب صغار السن، وذوي المعدل التراكمي المنخفض، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاستحقاق الأكاديمي والغش في الامتحانات.

ومن خلال تحليل الدراسات السابقة التي تم عرضها، يمكن ملاحظة أن أهداف تلك الدراسات اقتصرت على دراسة التواضع، والاستحقاق الأكاديمي في علاقتهما الارتباطية ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية، وتأثرهما ببعض المتغيرات الديموجرافية، وقد أثبتت نتائج تلك الدراسات والتي تم عرضها في المحور الأول وجود علاقات ارتباطية سالبة، أو موجبة بين التواضع ومتغيرات: التسامح، والحكمة، والرفاهية النفسية، والهناء الذاتي، والرضا عن الحياة، وفعالية الذات، والقلق، والاكتئاب، وأحداث الحياة الضاغطة، كما توصلت نتائج الدراسات التي تم عرضها في المحور الثاني إلى وجود علاقات ارتباطية سالبة، أو موجبة بين الاستحقاق الأكاديمي ومتغيرات: أساليب المعاملة الوالدية، وسمات الشخصية، والنرجسية، والأداء الأكاديمي، وعدم الأمانة الأكاديمية، والاكتئاب، بالإضافة إلى تأثره ببعض المتغيرات الديمجرافية كالجنس، والعمر الزمني، والمعدل التراكمي.

وتنوعت العينات المستهدفة في الدراسات السابقة التي تناولت التواضع، وشملت هذه العينات: طلاب الجامعة (Sumatri, 2016; Sapmaz, et al. 2016)، والبالغين (Krause, et al., 2016)، ورجال الدين (Jankowski, et al., 2018)، والمعلمين (Sezgin & Erdoğan, 2018). ونظرًا لطبيعة متغير الاستحقاق الأكاديمي، فقد اقتصرت الدراسات السابقة على عينات من طلاب الجامعة.

ونظرًا لثراء المفهوم وتعدد وجهات النظر في تناوله كسمة، أو كحالة، فقد تمَّ قياسه بأدوات متعددة؛ فاستخدمت دراسات (Sezgin & Erdoğan, 2018) مقياس التواضع من إعداد (Elliot, 2010)، واعتمدت دراسة (Krause, et al., 2016) على مقياس التواضع من إعداد (Bollinger, et al., 2006)، ودراسة (Jankowski, et al., 2018) استخدمت مقياس (Hill, et al., 2015)، بينما استخدمت دراسة (Sumatri, 2016) مقياس التواضع من إعداد (Nashori, 2015). وتعددت المقاييس التي اعتمدت عليها الدراسات السابقة في قياس الاستحقاق الأكاديمي؛ فاستخدمت دراسة (Bonaccio, et al., 2016) مقياس الاستحقاق الأكاديمي من إعداد (Chowning & Campbell, 2009)، واستخدمت دراسة (Reysen, et al., 2017) استبيان الاستحقاق الأكاديمي (Kopp, et al., 2011)، واستخدمت دراسة (Elias, 2017) استبيان الاستحقاق الأكاديمي (Miller, 2013).

ومن حيث موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، تجدر الإشارة إلى:

أ- أن الدراسات السابقة سواء التي تناولت التواضع، أو الاستحقاق الأكاديمي جاءت كلها في البيئات الأجنبية؛ مما يشير إلى ندرة الدراسات العربية في موضوع الدراسة الحالية.

ب- أن الدراسات السابقة اعتمدت على المنهج الوصفي (الارتباطي/المقارن) من أجل فحص العلاقات الارتباطية بين التواضع، والاستحقاق الأكاديمي، ولم يقع في حدود علم الباحث- دراسات استخدمت المنهج شبه التجريبي من أجل تنمية التواضع، أو خفض الشعور بالاستحقاق النرجسي الأكاديمي.

ج-أن الدراسة الحالية اتفقت في عينتها المستهدفة من طلاب الجامعة مع عينات دراسة (Sumatri, 2016; Sapmaz, et al., 2016) والتي تناولت التواضع لدى طلاب الجامعة، كما اتفقت مع عينات جميع الدراسات التي تم عرضها، والتي تناولت الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

د- الاستفادة مما ورد في الدراسات السابقة من مقاييس في إعداد مقياسي: التواضع، والشعور بالاستحقاق الأكاديمي، والتحقق من خصائصهما السيكومترية على عينة الدراسة الحالية في البيئة العربية.

فروض الدراسة:

١- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي على مقياس التواضع، وذلك لصالح متوسطات رتب درجاتهم في القياس البعدي.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي، والتتبعي (بعد مرور شهر ونصف من تطبيق البرنامج) على مقياس التواضع.

٣- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي على مقياس الاستحقاق النرجسي الأكاديمي، وذلك في اتجاه متوسطات رتب درجاتهم في القياس البعدي.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين: البعدي، والتتبعي (بعد مرور شهر ونصف من تطبيق البرنامج) على مقياس الاستحقاق النرجسي الأكاديمي.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة:

اتساقًا مع طبيعة الدراسة الحالية وهدفها المتمثل في اختبار مدى فعالية برنامج إرشادي في تنمية التواضع، وخفض الاستحقاق النرجسي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، فكان من الطبيعي أن تعتمد الدراسة على المنهج شبه التجريبي بتصميمه ذي المجموعتين: تجريبية، وضابطة، وثلاثة قياسات: قبلي، وبعدي، ثم قياس تتبعي للتحقق من استمرارية فعالية البرنامج، وتحدد المنهج شبه التجريبي في الدراسة الحالية بمتغير مستقل، وتمثل في البرنامج الإرشادي، ومتغيرين تابعين، وهما: التواضع، والاستحقاق النرجسي الأكاديمي.

ثانياً: عينة الدراسة:

بعد إعداد أدوات الدراسة-والتي ستوصف فيما بعد-كان من الضروري تطبيقها على عينة أولية بهدف التحقق من خصائصها السيكومترية بدرجة تعطي الثقة لاستخدامها في الدراسة الحالية، وتحديد مستويات التواضع، والاستحقاق النرجسي الأكاديمي (شديد-متوسط-منخفض)، وعلى ضوء هذه المستويات يتم اشتقاق عينة الدراسة التجريبية. ولتحقيق ذلك تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة أولية عددها (١٠٠) طالبًا، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلبة مرحلة

البكالوريوس بكلية التربية بجامعة الملك خالد، بمتوسط عمري (٢١,٧٢) سنة، وانحراف معياري (١,٥٦).

وتكونت عينة الدراسة النهائية من (٢٢) طالبًا من طلاب السنة النهائية (المستوى السابع، والمستوى الثامن) بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك خالد، والذين وقعوا ضمن المستوى المرتفع على مقياس الاستحقاق النرجسي الأكاديمي، والمستوى المنخفض على مقياس التواضع، وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (٢٢,٢٣) سنة بانحراف معياري قدره (٠,٦١). وتم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة، وعدد كل منهما (١١) طالبًا (ستأتي الإشارة إلى كيفية اشتقاق العينة التجريبية في خطوات الدراسة الحالية). وقد تم تحقيق التكافؤ بين هاتين المجموعتين في: متغيرات الدراسة (التواضع، والاستحقاق النرجسي الأكاديمي)، وبعض المتغيرات الديموجرافية (العمر الزمني، المعدل التراكمي).
وقد تم استخدام اختبار مان ويتني لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين: التجريبية، والضابطة في تلك المتغيرات سابقة الذكر (القياس القبلي)، وأشارت النتائج إلى أن قيمة U المحسوبة أكبر من قيمة U الجدولية؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين: التجريبية، والضابطة في متغيرات الدراسة، وبعض المتغيرات الديموجرافية، وهذا يعني أنهما متكافئتان في تلك المتغيرات.

ثالثًا: أدوات الدراسة:

١- مقياس حالة التواضع "إعداد الباحث".

دعت الضرورة لإعداد مقياس التواضع من واقع الثقافة العربية ومحدداتها، وذلك نظرًا لحداثة دراسة هذا المفهوم في علم النفس الإيجابي، وندرته على المستوى العربي، وقد مرَّ إعداد المقياس بمرحلتين:

المرحلة الأولى: مرحلة الإعداد، ومرت بالخطوات التالية:

أ-تحديد مفهوم التواضع، والهدف من المقياس في قياس التواضع كحالة لدى طلاب الجامعة.

ب-الاطلاع الكتابات النظرية في علم النفس الإيجابي التي تناولت التواضع كسمة، وكحالة، وأبعاده ومكوناته.

ج-الاطلاع على عدد من مقاييس التواضع في الدراسات الأجنبية، ومنها:

(١) مقياس التواضع من إعداد Rowatt, et al. (2006)، ويتكون من (٧) مفردات تعتمد على التقرير الذاتي، وتقدير الآخرين، في بعد واحد، وتعكس التواضع العام.

(٢) مقياس التواضع من إعداد Elliott (2010)، ويتكون من (١٣) مفردة موزعة على أربعة أبعاد: الانفتاح Openness، ونسيان الذات Self-forgetfulness، التقييم الدقيق للذات Accurate self assessment، والتركيز على الآخرين Focus on others.

(٣) مقياس التواضع العلائقي The Relational Humility Scale من إعداد Davis, et al. (2011)، وهو نوع من تقدير الآخرين، ويتكون من (١٦) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية: التواضع العام Global humility، والتفوق Superiority، والرؤية الدقيقة للذات Accurate view of self.

(٤) مقياس التواضع المعبَّر عنه Expressed Humility Scale من إعداد Owens, et al. (2013)، وهو نوع من تقدير الآخرين، ويتكون من (٩) مفردات موزعة على ثلاثة أبعاد: الرغبة في رؤية الذات بدقة Willingness to View oneself accurately، وتقدير نقاط القوة لدى الآخرين Appreciation of others' strengths، والقدرة على التعلم Teachability.

(٥) مقياس خبرات التواضع من إعداد Davis, et al. (2017)، ويتكون من (١٢) مفردة موزعة على أربعة أبعاد: التوجه نحو الآخر Other-orientation، والتسامي Transcendence، والوعي بالأنانية Awareness of selfishness، والوعي بالغرور Awareness of egotism.

د- الاستفادة من المصادر السابقة في اشتقاق أبعاد المقياس المقترح، والصياغة الأولية لمفرداته، وقد تمت صياغة (٤٠) مفردة موزعة على أربعة أبعاد، وهي: الوعي بالذات، والانفتاح العقلي، والتركيز على الآخر، والتسامي.

هـ-عرض المفردات المقترحة على عدد (٧) من المحكمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية للحكم على مدى صلاحيتها، وملاءمتها لقياس الهدف منها، وتم تفريغ أحكام المحكمين، واختيرت المفردات التي وافق عليها السادة المحكمون بحد أدنى (٨٠%)، وفي ضوء ذلك تم استبعاد (٤) مفردات من العدد الكلي لعبارات المقياس المقترح (مفردة واحدة من البعد الأول، ومفردتان من البعد الثاني، ومفردة واحدة من البعد الرابع، بالإضافة إلى

إعادة صياغة بعض المفردات. وفي ضوء هذه الخطوة أصبح عدد مفردات المقياس (٣٦) عبارة تمثل الصورة التجريبية للمقياس.

المرحلة الثانية: إجراءات الصدق والثبات:

تم تطبيق المقياس في صورته التجريبية على عينة الدراسة الأولية، وبعد تصحيح استجاباتهم، تم التحقق من صلاحية المقياس من خلال حساب صدقه وثباته على النحو التالي.

أ- الاتساق الداخلي للمقياس:

(١) -حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه. ويوضح جدول (١) نتائج ذلك.

جدول (١): معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس التواضع

	الوعي بالذات		الانفتاح العقلي		التركيز على الآخرين		التسامي	
مسلسل	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	١	٠,٣٦**	٢	٠,٦٩**	٣	٠,٦١**	٤	٠,٥٢**
٢	٥	٠,٥٦**	٦	٠,٤٢**	٧	٠,٥١**	٨	٠,١١
٣	٩	٠,٧١**	١٠	٠,٥٠**	١١	٠,٧٤**	١٢	٠,٧٠**
٤	١٣	٠,٥٨**	١٤	٠,٨٠**	١٥	٠,٤٦**	١٦	٠,٦٤**
٥	١٧	٠,٦٥**	١٨	٠,٤٠**	١٩	٠,٥٨**	٢٠	٠,٧٥**
٦	٢١	٠,٥٥**	٢٢	٠,٦٢**	٢٣	٠,٧٠**	٢٤	٠,٣١**
٧	٢٥	٠,٦٠**	٢٦	٠,٧٠**	٢٧	٠,٢٩**	٢٨	٠,٦٣**
٨	٢٩	٠,٦٢**	٣٠	٠,٥٩**	٣١	٠,٥٨**	٣٢	٠,١٤
٩	٣٣	٠,٣٨**			٣٤	٠,٦٤**	٣٥	٠,٧٦**
١٠					٣٦	٠,٥٣**		

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (١) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الأول تراوحت ما بين (٣٦,. ، ٧١,.)، وللبعد الثاني تراوحت ما بين (٠,٤٠ ، ٠,٨٠)، وللبعد الثالث تراوحت ما بين (٠,٢٩ ، ٠,٧٤)، وللبعد الرابع تراوحت ما بين (٠,٣١ ، ٠,٧٦)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، ما عدا العبارتين أرقام

(٨، ٣٢)، وينتميان للبعد الرابع، لم يصل معامل ارتباطهما إلى مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥)، وتم حذفهما.

(٢) –حساب معاملات الارتباطات البينية بين الأبعاد الفرعية للمقياس. ويوضح جدول (٢) نتائج ذلك.

جدول (٢): معاملات الارتباطات البينية للأبعاد الفرعية لمقياس التواضع

الأبعاد	الوعي بالذات	الانفتاح العقلي	التركيز على الآخرين	التسامي
الوعي بالذات	.....			
الانفتاح العقلي	**٠.٦٢	.....		
التركيز على الآخرين	*٠.٦٧	*٠.٧٠	.....	
التسامي	**٠.٦١	**٠.٧٢	**٠.٥٩	.....
الدرجة الكلية	**٠,٨٣	**٠.٩٠	**٠.٨٥	**٠.٨٥

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (٢) أن هناك ارتباطات بينية بين أبعاد المقياس؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض ما بين (٠,٥٩، ٠,٧٢)، وبينها وبين الدرجة الكلية ما بين (٠,٨٣ ، ٠,٩٠)، وتؤكد هذه النتائج على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس.

ب– صدق المقياس:

(١) الصدق التلازمي:

تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة الأولية على المقياس المقترح (التواضع)، ودرجاتهم على استبيان الشخصية النرجسية (كمحك خارجي) من ترجمة وتعريب البحيري (٢٠١٢)، وقد بلغ معامل الارتباط (–٠,٨١) بدلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١).

(٢) الصدق العاملي للمقياس:

تم إجراء التحليل العاملي للمصفوفة الارتباطية التي تتضمن الأبعاد الفرعية لمقياس التواضع، وذلك على عينة الدراسة الأولية، وأسفرت النتائج عن تشبعها على (عامل واحد) بجذر

كامن (٢,٩٥)، ونسبة تباين (٧٣,٨١%) ، وبلغت تشبعاتها على الترتيب (٠,٨٥ ، ٠,٨٤ ، ٠,٨٤ ، ٠,٩٠)؛ مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق.

ج- ثبات المقياس:

تم حساب معاملات ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، وبلغت معاملات الثبات للأبعاد على الترتيب (٠,٦٩، ٠,٧٥، ٠، ٧٦، ٠,٨١)، وللدرجة الكلية (٠,٨٧)، وباستخدام التجزئة النصفية بلغت معاملات الثبات باستخدام معادلة "سبيرمان . براون للأبعاد على الترتيب (٠,٠,٧١، ٠,٧٢، ٠,٦٨، ٠,٨٩)، وللدرجة الكلية (٠,٨٤)، وجميعها قيم مرتفعة؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات.

الصورة النهائية للمقياس (ملحق:١):

تكونت الصورة النهائية للمقياس من (٣٤) مفردة، يأخذ البعد الأول المفردات أرقام (١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٢)، ويأخذ البعد الثاني المفردات أرقام (٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠)، ويأخذ البعد الثالث المفردات أرقام (٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٣، ٣٤)، ويأخذ البعد الرابع المفردات أرقام (٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨)، وتتم الإجابة عن هذا المفردات في ضوء مقياس متدرج خماسي، يتراوح بين (أوافق تمامًا-لا أوافق مطلقًا)، وتقدر المفردات الموجبة بالدرجات (١،٢،٣،٤،٥)، وعكس ترتيبها للمفردات السالبة، ويتراوح مدى الدرجات على المقياس ككل ما بين (٣٤-١٧٠). وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع مستوى التواضع.

٢-مقياس الاستحقاق النرجسي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة "إعداد الباحث".

تم إعداد المقياس الحالي بهدف قياس الشعور بالاستحقاق النرجسي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؛ نظرًا لحداثة هذا المفهوم في الدراسات العربية، وعدم وجود مقاييس لقياسه من واقع الثقافة العربية، وتم اشتقاق أبعاد المقياس وعباراته من خلال المصادر التالية:

أ-الاطلاع على التراث النظرى الذي تناول مفهوم النرجسية وأعراضها بشكل عام، ومفهوم الاستحقاق العام، وتوظيفه في مجالات فرعية، ومنها المجال الأكاديمي.

ب-الاطلاع على لمقاييس الاستحقاق الأكاديمي المتوافرة في الدراسات الأجنبية، ومنها:

(١) مقياس الاستحقاق الأكاديمي من إعداد Achachoso (2002): (٢١) مفردة موزعة على بعدين: معتقدات الاستحقاق Entitlement Beliefs (١٢) مفردة)، وأفعال الاستحقاق Entitlement Actions (٩) مفردات.

(٢) مقياس الاستحقاق الأكاديمي من إعداد Greenberger, et al. (2008): (١٥) مفردة في بعد واحد، وتعكس شعور الفرد بأنه يستحق المزيد، بشكل يفوق الآخرين.

(٣) مقياس مقياس الاستحقاق الأكاديمي من إعداد Chowning & Campbell (2009): (١٥) مفردة موزعة على بعدين: المسئولية الخارجية Externalized Responsibility (١٠) مفردات، وتوقعات الاستحقاقEntitlement Expectations (٥) مفردات.

(٤) استبيان الاستحقاق الأكاديمي من إعداد Jackson, et al. (2011): (١٦) مفردة موزعة على أربعة أبعاد: الإقامة Accommodation (٧) مفردات، والمكافأة للجهد Reward for Effort (٣) مفردات، والضبط Control (٣) مفردات، وقيمة المنتج Product Value (٣) مفردات.

(٥) استبيان الاستحقاق الأكاديمي من إعداد Kopp, et al. (2011): (٨) مفردات.

(٦) استبيان الاستحقاق الأكاديمي من إعداد Miller (2013): (٨) مفردات في بعد واحد.

(٧) مقياس الاستحقاق الأكاديمي من إعداد Wasieleski, Whatley, Briihl, & Branscome (2014): (٢٦) مفردة موزعة على بعدين: النرجسية الأكاديمية academic narcissism (١٣) مفردة، وتوقعات النتائج الأكاديمية academic outcomes (١٣) مفردة.

ج-إعداد صورة أولية للمقياس، تكونت من (٣٧) مفردة لقياس الشعور بالاستحقاق النرجسي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتم توزيعها على بعدين: معتقدات الاستحقاق Entitlement Beliefs (٢١) مفردة، وسلوكيات الاستحقاق Entitlement Actions (١٦) مفردة. وتمَّ عرض الصورة الأولية من المقياس على (٧) محكمين من المختصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية، وذلك لإبداء الرأي حول صلاحية المقياس. وفي ضوء آراء المحكمين، تم حذف مفردات مفرد واحدة من مفردات البعد الأول، ومضمونها: "أستحق الحصول على درجات مرتفعة، طالما أدفع الرسوم الدراسية"، وذلك نظرًا لأن الطلاب في مرحلة البكالوريوس لا يدفعون رسومًا دراسية في الجامعات السعودية. وتم تطبيق المقياس في صورته التجريبية على عينة الدراسة الأولية، وبعد تصحيح استجاباتهم، تم التحقق من خصائصه السيكومترية على النحو التالي:

أ- الاتساق الداخلي للمقياس:

(١) -حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لبعدها. ويوضح جدول (٣) نتائج ذلك.

جدول (٣): معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد على مقياس الاستحقاق النرجسي الأكاديمي

معتقدات الاستحقاق الأكاديمي				سلوكيات الاستحقاق الأكاديمي			
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٥٦**	٣	٠,٥٧**	٢	٠,٥٥**	٤	٠,٣٥**
٥	٠,٢٩**	٧	٠,٢٣*	٦	٠,٦٦**	٨	٠,٦٥**
٩	٠,٥١**	١١	٠,٥٤**	١٠	٠,٥٤**	١٢	٠,٧٠**
١٣	٠,١٩	١٥	٠,٣٨**	١٤	٠,٥٨**	١٦	٠,٦٢**
١٧	٠,٦٦**	١٩	٠,٤٣**	١٨	٠,٣٨**	٢٠	٠,٤٥**
٢١	٠,٥٤**	٢٣	٠,٦٦**	٢٢	٠,٦٠**	٢٤	٠,١٠
٢٥	٠,٧١**	٢٧	٠,٥٨**	٢٦	٠,٥٦**	٢٨	٠,٦١**
٢٩	٠,٦٩**	٣١	٠,٥٦**	٣٠	٠,٧٥**	٣٢	٠,٥٣**
٣٣	٠,٥٠**	٣٤	٠,١٥				
٣٥	٠,٦١**	٣٦	٠,٧٣**				

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

يتضح من جدول (٣) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الأول (معتقدات الاستحقاق الأكاديمي) تراوحت ما بين (٠,٢٣ ، ٠,٧٣)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، ما عدا المفردة رقم (٧) فكان مستوى دلالتها عند (٠,٠٥)، ولم يصل معامل ارتباط المفردتين أرقام (١٣، ٣٤) إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وتم حذفهما من الصورة النهائية، كما تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الثاني (سلوكيات الاستحقاق الأكاديمي) ما بين (٠,٣٥ ، ٠,٧٥)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١). ولم يصل معامل ارتباط المفردة رقم (٢٤) إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وتم حذفها من الصورة النهائية للمقياس.

(٢) –حساب معاملات الارتباطات البينية بين بعدي المقياس مع بعضهما البعض، ومع الدرجة الكلية. ويوضح جدول (٤) نتائج ذلك.

جدول (٤): معاملات الارتباطات بين درجة كل بعد والدرجة الكلية على المقياس، والارتباطات البينية لبعدي المقياس

الأبعاد	مع الدرجة الكلية	(١)	(٢)
معتقدات الاستحقاق الأكاديمي (١)	**٠,٨٣	-	-
سلوكيات الاستحقاق الأكاديمي (٢)	**٠,٨٢	**٠,٧٠	-

** دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من جدول (٤) أن معامل الارتباط بين بعدي المقياس بلغ (٠,٧٠)، وأن ارتباط البعد الأول بالدرجة الكلية بلغت قيمته (٠,٨٣)، بينما بلغت قيمة ارتباط البعد الثاني بالدرجة الكلية (٠,٨٢)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

ب- صدق المقياس:

(١) الصدق التلازمي:

تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على المقياس المقترح (الاستحقاق النرجسي الأكاديمي)، ودرجاتهم على استبيان الشخصية النرجسية (كمحك خارجي) من ترجمة وتعريب البحيري (٢٠١٢)، وقد بلغ معامل الارتباط (٠,٧٨) بدلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١).

(٢) الصدق العاملي للمقياس:

تم إجراء التحليل العاملي للمصفوفة الارتباطية التي تتضمن البعديين الفرعيين لمقياس الاستحقاق النرجسي الأكاديمي، وذلك على عينة الدراسة الأولية، وأسفرت النتائج عن تشبعهما على (عامل واحد) بجذر كامن (١,٥٦)، ونسبة تباين (٧٧,٧٦%) ، وبلغت تشبعاتهما على الترتيب (٠.٨٣ ، ٠.٨١)؛ وهذا يعكس صدق المقياس بدرجة جيدة.

ج- ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام طريقتي ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية. وأشارت النتائج إلى أن قيم معاملات ألفا كرونباخ لبعدي مقياس الاستحقاق النرجسي الأكاديمي، ودرجته الكلية بلغت (٠,٨٢ ، ٠,٧٩، ٠,٨٨) على الترتيب، وبطريقة سبيرمان-براون بلغت معاملات

الثبات (٠,٨٢ ، ٠,٧٣ ، ٠,٨٤) ، وهي قيم مرتفعة تشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

الصورة النهائية للمقياس (ملحق:٢):

تكونت الصورة النهائية للمقياس من (٣٣) مفردة موزعة على بعدي المقياس. البعد الأول: معتقدات الاستحقاق الأكاديمي (١٨) مفردة أرقام (١، ٣، ٥، ٧، ٩، ١١، ١٣، ١٥، ١٧، ١٩، ٢١، ٢٣، ٢٥، ٢٧، ٢٩، ٣١، ٣٢، ٣٣)، والبعد الثاني: سلوكيات الاستحقاق الأكاديمي (١٥) أرقام أرقام (٢، ٤، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٤، ١٦ ، ١٨، ٢٠، ٢٢، ٢٤، ٢٦، ٢٨، ٣٠)، ويجاب عنها في ضوء مقياس متدرج خماسي، يتراوح بين (أوافق تمامًا–لا أوافق مطلقًا)، وتقدر درجات المفردات الموجبة (١،٢،٣،٤،٥)، وعكس الترتيب بالنسبة للمفردات السالبة، ويتراوح مدى الدرجات على المقياس ككل ما بين (٣٣–١٦٥)، وتشير الدرجة المرتفعة المقياس إلى ارتفاع الشعور بالاستحقاق النرجسي الأكاديمي.

٣– البرنامج الإرشادي الانتقائي في تنمية التواضع وخفض الاستحقاق النرجسي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة إعداد الباحِث (ملحق ٣: أصل البرنامج الإرشادي).

يُعد الإرشاد الانتقائي– الذي اعتمد عليه الباحث في الدراسة الحالية–أحد الاتجاهات الحديثة في مجال الإرشاد والعلاج النفسي، والذي يعتمد على انتقاء واختيار فنيات عديدة تنتمي إلى عدد من مدارس ونظريات الإرشاد النفسي، ولا يعتمد على مدخل واحد. وقد قام الباحث بوضع تصور عام للبرنامج الإرشادي الانتقائي المقترح مع الوضع في الاعتبار مرونته وقابليته للتعديل وفقًا لطبيعة العينة، والخاصية المراد تنميتها (التواضع)، وبما ينعكس على خفض الاستحقاق النرجسي الأكاديمي، فضلاً عن ظروف تطبيق الجلسات الإرشادية، والظروف المفاجئة وغير المتوقعة.

وتمَّ تطبيق البرنامج الإرشادي على عينة بلغ قوامها (١١) طالبًا من طلاب بكالوريوس التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك خالد، واقتصرت العينة على الذكور وفقًا لما أثبتته نتائج الدراسات السابقة من وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في الاستحقاق النرجسي الأكاديمي في اتجاه الذكور، وقد أظهر هؤلاء الأفراد مستوى مرتفعًا على مقياس الاستحقاق النرجسي الأكاديمي، ومستوى منخفضًا على مقياس التواضع.

وتمثل الهدف العام للبرنامج في تنمية التواضع وخفض الاستحقاق النرجسي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. وبشكل خاص تحددت أهداف البرنامج الإرشادي فيما يلي:

الهدف الوقائي: التدريب على ممارسة مهارات التواضع لدى أفراد المجموعة التجريبية، بحيث تكون أسلوب حياة في التعامل مع الذات، ومع الآخر اعتمادًا على الرؤية الموضوعية له بما ينعكس بشكل إيجابي على جودة علاقاتهم الاجتماعية.

الهدف العلاجي: خفض مستوى الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين حصلوا على درجات مرتفعة على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

الأهداف الإجرائية: وهي الأهداف الخاصة التي يمكن أن تتحقق من خلال الجلسات الإرشادية، والتي يمكن أن تسهم مجتمعةً في تحقيق الهدف العام للبرنامج.

وانطلق البرنامج الإرشادي الحالي في بنائه مستندًا على أسس الإرشاد والعلاج النفسي بشكل عام، والتي تتمثل في الأسس: الفلسفية، والدينية، والاجتماعية، والنفسية، فضلاً عن أسس الإرشادي الانتقائي بشكل خاص، وطبيعة متغيرات الدراسة.

واعتمد البرنامج الإرشادي الحالي على فنيات وأساليب منتقاة من مداخل إرشادية عديدة، ومنها: الإرشاد الديني، والإرشاد المعرفي، والإرشاد المعرفي السلوكي، والإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، والإرشاد الوجودي، والإرشاد بالواقع. وقد كان انتقاء هذه الفنيات تبعًا لاحتياجات العينة المستهدفة، وخصائصها، وطبيعة المشكلة المعنية بالدراسة. ومن هذه الفنيات: المحاضرة، والمناقشة والحوار، والسرد القصصي، ولعب الدور، ودحض الأفكار، والإقناع، وإعادة البناء المعرفي، وتدريبات المعنى، والكرسي الخالي، وتعديل الاتجاهات، والتغذية الراجعة، والإرشاد الديني، والإرشاد بالقراءة، والفكاهة والمرح، والواجب المنزلي. كما استخدم الباحث بعض الوسائل المتاحة، والتى ساعدته فى تطبيق البرنامج مثل: داتا شو (جهاز عرض)، وبطاقات، وأقلام، وجوال لعرض بعض مقاطع اليوتيوب.

واشتمل البرنامج على (٢١) جلسة، كل جلسة كان لها موضوع محدد، وأهداف إجرائية، واستخدمت فيها فنيات، وأنشطة عديدة، وتراوحت المدة الزمنية للجلسات ما بين (٤٥-١٢٠) دقيقة، واستغرق تطبيق جلسات البرنامج حوالي شهرين؛ حيث كان يتم تطبيق ثلاثة جلسات في الأسبوع، وبعد مرور شهر ونصف من تطبيق الجلسات تم تطبيق أدوات الدراسة (القياس التتبعي). واعتمد تطبيق الجلسات على الإرشاد الجماعي، وذلك لاستغلال طبيعة العمل الجماعي، وما يتميز به من تفاعل اجتماعي ومشاركة إيجابية في المواقف المختلفة.

رابعًا-خطوات الدراسة:

تمثلت خطوات الدراسة فيما يلي:

١-جمع الأدب النظري المرتبط بمتغيري الدراسة سواء الأطر النظرية، أو الدراسات السابقة، وإعداد أدواتها، وتحديد مجتمعها في طلبة الجامعة، والقيام بدراسة استطلاعية للتحقق من وجود المشكلة، والتي كانت مصدرًا مهمًا من مصادر صياغة المشكلة.

٢-تطبيق أدوات الدراسة بعد تحكيمها على عينة أولية قوامها (١٠٠) طالب، تم اختيارهم عشوائيًا من طلبة كلية التربية في مرحلة البكالويوس بجامعة الملك خالد بأبها، واستخدمت البيانات المستخلصة من هذه العينة في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة من حيث صدقها وثباتها واتساقها، وأظهرت نتائجها الثقة في استخدامها.

٣-تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأساسية، وبلغ عددها (٥٨) طالبًا، اختيروا من طلبة السنة النهائية (المستوى السابع، والثامن) بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد بأبها، واستخدمت البيانات المستخلصة منها في اشتقاق العينة التجريبية، ولتحقيق ذلك تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد هذه العينة على مقياس الاستحقاق النرجسي الأكاديمي. وقد بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧١) بانحراف معياري (١,٠٧) وهذا يشير إلى ارتفاع مستوى الاستحقاق النرجسي الأكاديمي بشكل عام لدي أفراد عينة الدراسة من طلاب الجامعة، وبحساب التكرارات والنسب المئوية لمستويات الاستحقاق النرجسي الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة، جاء عدد (٢٦) طالبًا في المستوى المرتفع بنسبة (٤٤,٨٣%)، وعدد (١٨) في المستوى المستوسط بنسبة (٣١,٠٣%)، وعدد (١٤) في المستوى المنخفض بنسبة (٢٤,١٤%). وتم اختيار الطلاب الذين وقعوا ضمن المستوى المرتفع على مقياس الاستحقاق النرجسي الأكاديمي، وقد بلغ عددهم (٢٦) طالبًا. وبمناظرة درجاتهم على مقياس التواضع، تم استبعاد (٣) طلاب وقعت درجاتهم في المستوى المتوسط في التواضع، وتم الإبقاء على الطلاب الذين وقعوا في المستوى المنخفض، وبلغ عددهم (٢٣) طالبًا، ثم عرض على هؤلاء الطلاب الاشتراك في البرنامج الإرشادي، واعتذر (١) طالب عن عدم المشاركة، واستقرَّت العينة النهائية على (٢٢) طالبًا، قسِّموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، عدد كل منهما (١١) طالبًا.

٤-تطبيق البرنامج الإرشادي الانتقائي على المجموعة التجريبية، ثم تطبيق أدوات الدراسة على المجموعتين: التجريبية، والضابطة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، وتطبيقها مرة أخرى على المجموعة التجريبية بعد مرور شهر ونصف من التطبيق البعدي.

٥-حساب دلالة الفروق في متغيري الدراسة بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس القبلي والبعدى، ثم في القياسين: البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية، والاعتماد على الأساليب الإحصائية اللابرامترية، وهي: اختبار ويلكوكسون، واختبار مان وتني.

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول:

نصَّ على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي على مقياس التواضع، وذلك لصالح متوسطات رتب درجاتهم في القياس البعدي." وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم Z ومستويات دلالتها للفروق بين متوسطي رتب القياسين: القبلي، والبعدي للمجموعة التجريبية في التواضع (باستخدام اختبار ويلكوكسون)، ويوضح جدول (٥) نتائج ذلك.

جدول (٥): قيم Z ومستويات دلالتها للفروق بين متوسطي رتب القياسين: القبلي، والبعدي للمجموعة التجريبية في التواضع لدى طلاب الجامعة (ن=١١)

المتغيرات	القياس بعدي/قبلي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z*
الوعي بالذات	الرتب السالبة	...	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٩٥٠**
	الرتب الموجبة	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠	
الانفتاح العقلي	الرتب السالبة	...	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٩٣٧**
	الرتب الموجبة	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠	
التركيز على الآخرين	الرتب السالبة	...	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٩٥٥**
	الرتب الموجبة	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠	
التسامي	الرتب السالبة	...	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٩٥٦**
	الرتب الموجبة	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠	
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	...	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٩٣٧**
	الرتب الموجبة	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠	

* تعني Z النسبة الحرجة، وهي تشير إلى اتجاه الفروق بين مجموعتي المقارنة.

** دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من جدول (٥) أن قيم Z دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب القياسين: القبلي، والبعدي للمجموعة التجريبية في الأداء على مقياس التواضع (الدرجة الكلية-الأبعاد الفرعية)، وذلك لصالح القياس البعدي. وهذا يعني ارتفاع درجات أفراد العينة التجريبية (بعد تطبيق البرنامج) على مقياس التواضع، ويشير ذلك إلى احتمالية تأثير البرنامج الإرشادي الذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية لتنمية التواضع

لديهم. ومن أجل التحقق من أن هذا الفرق يرجع فقط إلى المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي)، وأنه لا يرجع إلى عوامل أخرى خارجية، قام الباحث بما يلي:

١–المقارنة بين متوسطي رتب المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في التواضع، وذلك من خلال القياس البعدي (باستخدام اختبار مان ويتني). ويوضح جدول (٦) نتائج ذلك.

جدول (٦): قيم U ومستويات دلالتها للفروق بين متوسطي رتب المجموعتين: الضابطة والتجريبية في التواضع لدى طلاب الجامعة (ن١=ن٢=١١)

المتغيرات	مجموعتا المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U
الوعي بالذات	ضابطة	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠	٠,٠٠٠**
	تجريبية	١١	١٧,٠٠	١٨٧,٠٠	
الانفتاح العقلي	ضابطة	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠	٠,٠٠٠**
	تجريبية	١١	١٧,٠٠	١٨٧,٠٠	
التركيز على الآخرين	ضابطة	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠	٠,٠٠٠**
	تجريبية	١١	١٧,٠٠	١٨٧,٠٠	
التسامي	ضابطة	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠	٠,٠٠٠**
	تجريبية	١١	١٧,٠٠	١٨٧,٠٠	
الدرجة الكلية	ضابطة	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠	٠,٠٠٠**
	تجريبية	١١	١٧,٠٠	١٨٧,٠٠	

** دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من جدول (٦) أن قيمة U المحسوبة أقل من قيمة U الجدولية؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات رتب المجموعة الضابطة (التي لم تتعرض للبرنامج)، والمجموعة التجريبية (التي تعرضت للبرنامج) في الأداء على مقياس التواضع (الدرجة الكلية–الأبعاد الفرعية) خلال القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يدل على فعالية البرنامج المقترح في تنمية التواضع لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

٢–المقارنة بين متوسطي رتب القياسين: القبلي، والبعدي، للمجموعة الضابطة في التواضع (باستخدام اختبار ويلكوكسون). ويوضح جدول (٧) نتائج ذلك.

جدول (٧): قيمة Z ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطي رتب القياسين: القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في التواضع لدى طلاب الجامعة (ن=١١)

المتغيرات	القياس بعدي/قبلي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z
الوعي بالذات	الرتب السالبة	٥	٤,٥٠	٢٢,٥٠	-٠,٧٠٧
	الرتب الموجبة	٣	٤,٥٠	١٣,٥٠	
	الرتب المتعادلة	٣			
الانفتاح العقلي	الرتب السالبة	٥	٤,٠٠	٢٠,٠٠	-٠,٣١٢
	الرتب الموجبة	٤	٦,٢٥	٢٥,٠٠	
	الرتب المتعادلة	٢			
التركيز على الآخرين	الرتب السالبة	٣	٤,٠٠	١٢,٠٠	-٠,٣٧٨
	الرتب الموجبة	٤	٤,٠٠	١٦,٠٠	
	الرتب المتعادلة	٤			
التسامي	الرتب السالبة	٤	٥,٥٠	٢٢,٠٠	-٠,٨٥٧
	الرتب الموجبة	٤	٣,٥٠	١٤,٠٠	
	الرتب المتعادلة	٣			
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٦	٥,١٧	٣١,٠٠	-٠,٣٦٢
	الرتب الموجبة	٤	٦,٠٠	٢٤,٠٠	
	الرتب المتعادلة	١			

يتضح من جدول (٧) أن قيم (Z) غير دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب القياسين: القبلي، والبعدي للمجموعة الضابطة على مقياس التواضع (الدرجة الكلية-الأبعاد الفرعية)؛ أي أنه لم يحدث تحسن دال في التواضع لدى أفراد المجموعة الضابطة. ويشير ذلك إلى تحقق صحة الفرض الأول.

نتائج اختبار الفرض الثاني:

نصَّ على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي والتتبعي على مقياس التواضع". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم (Z) ومستويات دلالتها للفروق بين متوسطات رتب القياس البعدي، وقياس المتابعة للمجموعة التجريبية في التواضع (باستخدام اختبار ويلكوكسون). ويوضح جدول (٨) نتائج ذلك.

جدول (٨): قيمة Z ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطات رتب القياسين: البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في التواضع لدى طلاب الجامعة (ن=١١)

المتغيرات	القياس بعدي/متابعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z
الوعي بالذات	الرتب السالبة	٤	٥,٠٠	٢٠,٠٠	-٠,٣٣٣
	الرتب الموجبة	٥	٥,٠٠	٢٥,٠٠	
	الرتب المتعادلة	٢			
الانفتاح العقلي	الرتب السالبة	٦	٤,٠٠	٢٤,٠٠	-٠,٩٠٥
	الرتب الموجبة	٢	٦,٠٠	١٢,٠٠	
	الرتب المتعادلة	٣			
التركيز على الآخرين	الرتب السالبة	٣	٣,٠٠	٩,٠٠	-٠,٤٤٧
	الرتب الموجبة	٢	٣,٠٠	٦,٠٠	
	الرتب المتعادلة	٦			
التسامي	الرتب السالبة	٤	٣,٥٠	٧,٠٠	-٠,٨١٦
	الرتب الموجبة	٢	٣,٥٠	١٤,٠٠	
	الرتب المتعادلة	٥			
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٥	٤,٩٠	٢٤,٥٠	-٠,٩٣٣
	الرتب الموجبة	٣	٣,٨٣	١١,٥٠	
	الرتب المتعادلة	٣			

يتضح من جدول (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسطات رتب المجموعة التجريبية في التواضع بين القياس البعدي، والقياس التتبعي. ومما سبق يمكن قبول الفرض الصفري، ويشير ذلك إلى استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي الذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية في تنمية التواضع لدى طلاب الجامعة.

نتائج اختبار الفرض الثالث:

نصَّ على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي على مقياس الاستحقاق النرجسي الأكاديمي، وذلك في اتجاه متوسطات رتب درجاتهم في القياس البعدي". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة Z ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطات رتب القياسين: القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الاستحقاق النرجسي الأكاديمي (باستخدام اختبار ويلكوكسون). ويوضح جدول (٩) نتائج ذلك.

جدول (٩): قيمة Z ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الاستحقاق النرجسي الأكاديمي (ن=١١)

المتغيرات	القياس بعدى/قبلي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z
معتقدات الاستحقاق الاكاديمي	الرتب السالبة	١١	٦.٠٠	٦٦.٠٠	-٢,٩٤٠**
	الرتب الموجبة	٠٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠	
سلوكيات الاستحقاق الاكاديمي	الرتب السالبة	١١	٦.٠٠	٦٦.٠٠	-٢,٩٤٣**
	الرتب الموجبة	٠٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠	
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	١١	٦.٠٠	٦٦.٠٠	-٢,٩٣٤**
	الرتب الموجبة	٠٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠	

** دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من جدول (٩) أن قيمة Z دالة عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في درجات المجموعة التجريبية على مقياس الاستحقاق النرجسي الأكاديمي بين القياسين: البعدي والقبلي، وذلك في اتجاه القياس البعدي. ويعني ذلك انخفاض درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الأعراض النرجسية، ويشير ذلك إلى احتمالية تأثير البرنامج الإرشادي الذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية في خفض الاستحقاق النرجسي الأكاديمي لديهم. ومن أجل مزيد من التحقق من أن هذا الفرق يرجع فقط إلى المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي)، قام الباحث بما يلي:

١- المقارنة بين متوسطي رتب المجموعتين: التجريبية، والضابطة في مقياس الاستحقاق النرجسي الأكاديمي، وذلك من خلال القياس البعدي (باستخدام اختبار مان-ويتني). ويوضح جدول (١٠) نتائج ذلك.

جدول (١٠): قيمة U ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطي رتب المجموعتين: التجريبية والضابطة في الاستحقاق النرجسي الأكاديمي وذلك خلال القياس البعدي (ن١=ن٢=١١)

المتغيرات	مجموعتا المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U
معتقدات الاستحقاق الاكاديمي	ضابطة	١١	١٧,٠٠	١٨٧,٠٠	٠,٠٠٠**
	تجريبية	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠	
سلوكيات الاستحقاق الاكاديمي	ضابطة	١١	١٧,٠٠	١٨٧,٠٠	٠,٠٠٠**
	تجريبية	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠	
الدرجة الكلية	ضابطة	١١	١٧,٠٠	١٨٧,٠٠	٠,٠٠٠**
	تجريبية	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠	

** دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من جدول (١٠) أن قيمة U المحسوبة أقل من قيمة U الجدولية؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات المجموعتين:

التجريبية، والضابطة في مقياس الاستحقاق النرجسي الأكاديمي خلال القياس البعدي، وذلك في اتجاه المجموعة التجريبية. وهذا يؤكد على فعالية البرنامج المقترح في خفض الأعراض النرجسية لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

٢-المقارنة بين متوسطي رتب القياسين: البعدي، والقبلي للمجموعة الضابطة في الاستحقاق النرجسي الأكاديمي (باستخدام اختبار ويلكوكسون). ويوضح جدول (١١) نتائج ذلك.

جدول (١١): قيمة Z ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطي رتب القياسين: البعدي والقبلي للمجموعة الضابطة في الاستحقاق النرجسي الأكاديمي (ن=١١)

المتغيرات	القياس بعدي/متابعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z
معتقدات الاستحقاق الأكاديمي	الرتب السالبة	٤	٥,٥٠	٢٢,٠٠	-٠,٥٨٧
	الرتب الموجبة	٤	٣,٥٠	١٤,٠٠	
	الرتب المتعادلة	٣			
سلوكيات الاستحقاق الأكاديمي	الرتب السالبة	٤	٤,٣٨	١٧,٥٠	-٠,٦٣٢
	الرتب الموجبة	٣	٣,٥٠	١٠,٥٠	
	الرتب المتعادلة	٤			
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٥	٦,٩٠	٣٤,٥٠	-٠,٧٢٣
	الرتب الموجبة	٥	٤,١٠	٢٠,٥٠	
	الرتب المتعادلة	١			

يتضح من جدول (١١) أن قيمة Z غير دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى عدم فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب القياسين: البعدي، والقبلي للمجموعة الضابطة في الاستحقاق النرجسي الأكاديمي؛ أي أنه لم يحدث تحسن دال في الأعراض النرجسية لدى أفراد المجموعة الضابطة. وبهذا تتحقق صحة الفرض الثالث.

نتائج اختبار الفرض الرابع:

نصَّ على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي، والمتابعة على مقياس الاستحقاق النرجسي الأكاديمي". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم Z ومستويات دلالتها للفروق بين متوسطات رتب القياس البعدي، والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية في الاستحقاق النرجسي الأكاديمي (باستخدام اختبار ويلكوكسون). ويوضح جدول (١٢) نتائج ذلك.

جدول (١٢): قيمة Z ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطي رتب القياس البعدي وقياس المتابعة للمجموعة التجريبية في الاستحقاق النرجسي الأكاديمي (ن=١١)

المتغيرات	القياس بعدي/متابعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z
معتقدات الاستحقاق الأكاديمي	الرتب السالبة	٤	٤,٠٠	١٦,٠٠	٠,٢٨٩-
	الرتب الموجبة	٤	٥,٠٠	٢٠,٠٠	
	الرتب المتعادلة	٣			
سلوكيات الاستحقاق الأكاديمي	الرتب السالبة	٥	٣,٤٠	١٧,٠٠	٠,٥١٧-
	الرتب الموجبة	٢	٥,٥٠	١١,٠٠	
	الرتب المتعادلة	٤			
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٤	٥,٠٠	٢٠,٠٠	٠,٢٨٣-
	الرتب الموجبة	٤	٤,٠٠	١٦,٠٠	
	الرتب المتعادلة	٣			

يتضح من جدول (١٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في الاستحقاق النرجسي الأكاديمي بين القياس البعدي، وقياس المتابعة. ومما سبق يمكن قبول الفرض الصفري، ويشير ذلك إلى استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي في خفض الاستحقاق النرجسي الأكاديمي.

تفسير النتائج:

أشارت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج الإرشادي الانتقائي بفنياته وأنشطته المختلفة كان ذا فعالية في تنمية التواضع لدى عينة الدراسة التجريبية المستهدفة من طلاب الجامعة. وقد انعكس ذلك على خفض الاستحقاق النرجسي الأكاديمي لدى العينة ذاتها. وقد اتضح ذلك من التحقق الإحصائي لفروض الدراسة وقبولها؛ حيث جاءت نتائج الفرضين الأول والثاني، والتي وردت في جداول (٥، ٦، ٧، ٨) لتؤكد على هذه الفعالية في ضوء ارتفاع درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس التواضع مقارنة بدرجاتهم على القياس القبلي، وبالمقارنة بدرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي، وعدم وجود فروق في درجات أفراد المجموعة الضابطة بين القياسين القبلي والبعدي، بالإضافة إلى استمرار هذه الفعالية في ضوء عدم وجود فروق في درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين: البعدي

والتتبعي، وذلك على مقياس التواضع. ومن جانب آخر، أشارت نتائج الفرضين الثالث والرابع، والتي وردت في جداول (٩، ١٠، ١١، ١٢) إلى انخفاض درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس الاستحقاق النرجسي الأكاديمي (الدرجة الكلية–الأبعاد الفرعية) مقارنة بدرجاتهم على القياس القبلي، ومقارنة بدرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي، وعدم وجود فروق في درجات أفراد المجموعة الضابطة بين القياسين القبلي والبعدي، بالإضافة إلى استمرار انخفاضها لدى أفراد المجموعة التجريبية وفقًا لما أثبتته النتائج من عدم وجود فروق في درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين: البعدي والتتبعي، وذلك على مقياس الاستحقاق النرجسي الأكاديمي (الدرجة الكلية–الأبعاد الفرعية).

وإجمالاً، تشير تلك النتائج إلى فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي المستخدم في تنمية التواضع لدى طلاب الجامعة مما أدى إلى انخفاض دال في الاستحقاق النرجسي الأكاديمي لديهم، ويمكن تفسير ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج في ضوء ما يلي:

١- بناء العلاقة الإرشادية، والذي استغرق الجلستين: الأولى والثانية اعتمادًا على التقبل غير المشروط، والفكاهة والمرح، وقد أسهم ذلك في كسر حاجز الخوف، وتوفير الثقة المتبادلة، والتعاون، وزيادة الدافعية لدى أفراد المجموعة الإرشادية للاستمرار في البرنامج الإرشادي، ولذا أكملوا الجلسات الإرشادية إلى نهايتها دون أن يتسرب منهم أحد، وتم توظيف الفكاهة والمرح في معظم الجلسات، وقد كان لها دور كبير في كسر حدة الملل، وتنشيط الذهن لممارسة الأنشطة والتدريبات المختلفة.

٢- التعليم النفسي Psychoeducation، والذي استغرق ثلاث جلسات بداية من الجلسة الثالثة، وحتى الجلسة السادسة من خلال الاعتماد على فنيات المحاضرة، والمناقشة، والحوار، والتي أسهمت في إعادة البناء المعرفي لأفراد المجموعة الإرشادية، وإكسابهم معارف عن التواضع وتأثيره في حياة الفرد الذاتية والاجتماعية، بالإضافة إلى تقديم محاضرات نظرية قصيرة في بقية الجلسات عن موضوع تلك الجلسات سواء اعتمادًا على المحاضرة التي يقدمها الباحث، أو بعض مقاطع اليوتيوب التي تتضمن محاضرات نظرية عن موضوع الجلسة. وهذا يعني أن المعارف التي تضمنها البرنامج الإرشادي جلساته الأولى كانت فعالة في تنمية وعي المشاركين، وتعديل اعتقاداتهم غير العقلانية نحو التواضع، وزيادة توجهاتهم الإيجابية نحوه بوصفه سلوكًا اجتماعيًا مرغوبًا فيه.

٣- أسلوب الإرشاد الجماعي الذي استخدم في تطبيق الجلسات الإرشادية أتاح التفاعل الإيجابي بين الأفراد أثناء الجلسات سواء في مناقشة بعض الموضوعات، أو الاشتراك في ورش العمل، وأداء بعض الأنشطة والتدريبات، وقد أسهم ذلك في كسر حاجز الخوف لديهم من مواجهة الآخرين، وإكسابهم بعض المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق التفاعل الاجتماعي، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو الآخر، والتعامل معه في ضوء رؤية إيجابية مبنية على الرحمة والتعاطف والتسامح والامتنان والتقدير، وكلها مؤشرات للتواضع. ويتفق ذلك مع ما ذكره سعفان (٢٠١٧) من ان الإرشاد الجماعي يؤدي إلى إعادة تكوين علاقات إيجابية بين الشخص وأعضاء الجماعة وإعادة الثقة بينهم، وتنمية الشعور بالانتماء والمشاركة الفعالة بينهم، وتقبل كل منهم الآخر في حالتي الاتفاق والاختلاف، وكل هذه الممارسات السلوكية من شأنها حل المشكلات السلوكية والاضطرابات الانفعالية الناتجة من العلاقات البينشخصية.

٤- تنوع الفنيات المختارة في الجلسات، وعلى الاقتصار على فنية واحدة في الجلسة، بالإضافة إلى تطبيق بعض الفنيات في أكثر من جلسة، وخاصة لعب الدور، وعكس الدور حتى يرسخ المعنى المراد توصيله للأفراد من خلال الشئ ونقيضه، مثل القيام بدور الشخص المتواضع، والشخص النرجسي، والشخص ذي الضبط الداخلي، والضبط الخارجي، والشخص المسئول، وغير المسئول، كذلك تنوعت الأنشطة وورش العمل والتدريبات داخل الجلسات وفقًا لمحتواها، وما تهدف إليه، كما تمَّ توظيف الوجبات المنزلية في كل الجلسات؛ حيث كانت بمثابة مهام يُكلَّف بها الأفراد في نهاية كل جلسة، على أن يكون التطبيق خارج نطاق الجلسات الإرشادية، وذلك للتأكد من تحقق الأهداف، وانتقال الأثر الإيجابي لما تمَّ تعلمه في كل جلسة في مواقف الحياة المختلفة.

٥- مراعاة البرنامج الإرشادي لشمولية مفهوم التواضع؛ حيث اعتمد على فنيات منتقاة من مداخل مختلفة، وانطلق من أيديولوجية وثقافة مجتمع عينة الدراسة، ومن ثمَّ كان للإرشاد الديني دورٌ مهمٌ في تنمية التواضع سواء من خلال المحاضرات النظرية عن التواضع وأثره في شخصية الفرد، ومما ورد من آيات بيِّنات في كتاب الله الحكيم، أو من خلال السرد القصصي لنماذج عديدة من تواضع الرسول ﷺ مع صحابته وجموع المسلمين. ويتفق ذلك مع ما ذكره زهران (٢٠٠٥) من أن الإرشاد الديني هو طريقة إرشاد وعلاج وتربية وتعليم، ويقوم على معرفة الفرد لنفسه ولربه ولدينه والقيم والدينية والأخلاقية.

٦- تركيز جلسات البرنامج على الإرشاد بالقراءة، وقد كان يتم ذلك من خلال الواجب المنزلي، وتكليف المشاركين بقراءة بعض السير الذاتية للصحابة رسول الله وخاصة سيدنا عمر بن الخطاب، وعمر بن عبد العزيز، وأبو ذر الغفاري، وغيرهم، بالإضافة إلى القراءة في الكتب السماوية، وخاصة القرآن الكريم؛ حيث يؤخذ منها أفضل معايير الأخلاق والسلوك، توجيه المشاركين إلى قراءة سورة لقمان وتفسيرها، ونصائح لقمان لابنه وهو يعظه بالتواضع، كما حدد الباحث بعض الكتب، وأعطاها للمشاركين بصيغة pdf على "سي دي"، ومن هذه الكتب: "الامتنان أسلوب حياة" من تأليف لويز هاي، و"كيف تصبح إنسانًا متفتح الذهن ومتقبلاً للرأي الآخر؟" من تأليف شريف عرفه، وتقديم أحمد عكاشة، و"كيف تكسب الأصدقاء وتؤثر في الناس" من تأليف ديل كارنيجي. وكان يتم مناقشة ما قرأه المشاركون في بداية الجلسة التالية، والتعرف على انطباعاتهم بشأن ما تمت قراءته. ويتفق ذلك مع ما ذكره زهران (٢٠٠٥) من أن الإرشاد بالقراءة هو استخدام مواد مكتوبة، مثل الكتب والكتيبات أو النشرات أو الموديولات وغيرها من المواد التى تقرأ يقرؤها المسترشد، ويتفاعل معها ويستفيد منها فى العملية الإرشادية، وأنه ذو فائدة في تعديل الذات. ويضيف الباحث أن القراءة تؤدي إلى تطوير معارف الأفراد وتزيد من مساحة أفكارهم وتصوراتهم الإيجابية حول السلوكيات التي تعبر عن التواضع، مما أسهم في تصحيح وتجاوز معتقداتهم الخاطئة التي يحملونها عن التواضع من قبيل أن يتضمن: التقليل من القيمة، والخضوع، والذل، واستغلال الآخرين.. إلخ.

٧- تنمية الوعي بالذات، وذلك وفقًا لما تمَّ في الجلستين: الثامنة والتاسعة اعتماد على فنيات عيدة منها: تدريبات المعنى، وهي إحدى فنيات العلاج الوجودي، والتي تتضمن في تدريبها: الأول، والثاني الكشف عن نقاط القوة ونقاط الضعف في الشخصية، بالإضافة إلى فنية الحديث الذاتي التي تم تدريب الأفراد على ممارستها في الواجب المنزلي، وتعني إقامة حوار ذاتي يتضمن النظرة إلى نفسه وإلى الآخرين بموضوعية. ويتسق ذلك مع ما تواتر ذكره في الإطار النظري من أن الوعي بالذات يعد أحد أبعاد التواضع؛ فالشخص المتواضع لديه تحرر من التشويه حول نقاط القوة والضعف؛ حيث يدرك جوانب القوة ونقاط الضعف دون الحاجة إلى المبالغة في تضخيمها، أو التقليل منها، وهذا يعني تبني وجهة نظر دقيقة أو معتدلة عن نقاط القوة والضعف لدى الفرد (Davis, et al., 2011)

.

٨- التدريب على الانفتاح العقلي، وذلك في الجلستين: العاشرة، والحادية عشرة، وقد تمَّ توظيف السيكودراما في هاتين الجلستين من خلال مشهدين تمثيليين، أحدهما لمعلم في الفصل لا يعترف بأخطائه، ولا يريد أن يبحث عن معلومة جديدة يفيد بها طلابه، والآخر لمدير مؤسسة مغرور يتمسك برأيه، ولا يقبل آراء الآخرين، ولا يسمح لأحد بمناقشته، وهذا يتنافى مع جوهر التواضع، سُئِلَ الفضيل بن عياض عن التواضع، فقال: أنْ تَخْضَعَ لِلْحَقِّ وَتَنْقَادُ لَهُ، وَلَوْ سَمِعْتَهُ مِنْ صَبِيٍّ قَبِلْتَهُ مِنْهُ، وَلَوْ سَمِعْتَهُ مِنْ أَجْهَلِ النَّاسِ قَبِلْتَهُ مِنْهُ". وهذا هو مضمون الانفتاح العقلي. وبالتالي فالمتواضعون لديهم قدرة على التعلم من الآخرين، ويحللون وجهات النظر البديلة، بعكس النرجسيين فإنهم يجدون صعوبة في التعلم من الآخرين الذين يعتبرونهم أقل ذكاء منهم، وهم لا يعترفون بسهولة بأنهم في حالة جهل (Chancellor & Lyubomirsky, 2013).

٩- التدريب على التسامي بالذات والتركيز على الآخرين من خلال الجلستين: الثانية عشرة، والثالثة عشرة، وقد أسهمت الأنشطة المتضمنة في هاتين الجلستين، وتوظيف فنيات: السيكودراما، والكرسي الخالي، والسرد القصصي، ودحض الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالتركيز على الذات الذي يعني الأنانية، وهذا يتنافى مع سلوك التواضع. واكتساب أفكار جديدة تدور حول أن الشخص المتواضع لديه وعي متزايد وتقدير للآخرين، وهو أقل تركيزًا نسبيًا على الذات، ويشعر بالسعادة عندما يتفوق الآخرون، ولديه اعتقاد بأن الآخرين يستحقون من القيمة والأهمية ما تستحقه الذات بشكل متساوٍ.

١٠- التدريب على التعبير عن الامتنان للآخر، وذلك في الجلستين: الرابعة عشرة، والخامسة عشرة، وما جاء فيهما من طرح لأفكار إيجابية أضيفت إلى بنيتهم المعرفية، وأنشطة وتدريبات ومهارات أسهمت في تعزيز التواضع؛ حيث رسخ في أذهان المشاركين من خلال فنية "الإقناع المنطقي: "أننا لا نستطيع أن نسير في الحياة بدون مساعدة الآخرين، وأنه من التواضع أن نعبر لهم عن امتناننا وشكرنا لصنيعهم معنا". ومن ثمَّ يعد الامتنان انفعالاً يتضمن التركيز على الآخر، أو مدح الآخر Other-praising، وذلك من منطلق أنه يتطلب إدراك التأثير الإيجابي لأشخاص آخرين (أو عوامل أخرى خارج الذات) في حياة الفرد، مما يقلل بشكل طبيعي من التركيز على الذات، وبالتالي يزيد من التواضع. ومن جانب آخر، قد تثير خبرة الامتنان لدى الأفراد الشعور بنقص إمكاناتهم في تحقيق أهدافهم بشكل منفرد، وبالتالي تجعلهم أكثر وعيًا بالحاجة إلى تحسين أنفسهم، وهذا يشير إلى أنها تتضمن اعترافًا أكبر بقيود الفرد، ومحدداته الخاصة، وهو جانب رئيسي للتواضع (Žiaran, 2015; Kruse, et al., 2014). وبالتالي يمكن القول إن الامتنان انفعالٌ

إيجابيٌ يسهم في تنمية التواضع (Armenta, Fritz, & Lyubomirsky, 2017). وإجمالاً تؤكد نتائج الدراسات السابقة على العلاقة الارتباطية الموجبة بين التعبير عن الامتنان والتواضع، ومنها دراسة (Kruse, et al., 2014 ; Rowatt, et al., 2006).

١١- التدريب على السلوك التوكيدي؛ حيث تضمن محتوى البرنامج في بعض جلساته معلومات تعتمد على مفاهيم ومبادئ تتعلق بمفهوم التوكيدية، والفرق بين التوكيدية والعدوانية والإذعانية، ومكونات السلوك التوكيدي: اللفظية، وغير اللفظية، والانفعالية. واشترك الباحث مع بعض الطلاب في تمثيل بعض المواقف التوكيدية داخل الجلسات، ثم تدريب الطلاب على ممارسة تلك المواقف (لعب الدور)، ثم يطلب من الطلاب عكس الأدوار، الأمر الذي يسمح لهم بأن يدركوا الفرق بين مشاعرهم عند قيامهم بالسلوك التوكيدي من عدمه، كما تضمن البرنامج–أيضًا–في الجلسات بعض المواقف التي يمكن أن يتعرض لها الطلاب في حياتهم اليومية، حيث طلب الباحث منهم أن يستجيبوا لها بأسلوب توكيدي موضحين مكوناته، حتى يتأكد من فهمهم للأسلوب التوكيدي، وحتى يعزز قدرتهم بالتصرف بشكل توكيدي في المواقف المختلفة. ومن هذا الجانب، تتفق هذه النتيجة مع دراسة Thomaes, Bushman, de Castro, Cohen, & Denissen (2009) التي أشارت نتائجها إلى فعالية التدريب على السلوك التوكيدي في خفض العدوان النرجسي، كما أشارت نتائج دراسة Crocker, Niiya, & Mischkowski (2008) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بشكل دال إحصائيًا بين توكيد الذات والانفعالات الموجة نحو الآخرين: الحب، والتعاطف، والمشاركة الوجدانية، والامتنان، وكلها مؤشرات دالة على التواضع. وهذا يعني أن توكيد الذات يعزز السلوكيات الإيجابية والمتكافئة تجاه الآخرين، وهي سمة مميزة للتواضع (Chancellor & Lyubomirsky, 2013). وبشكل عام تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Ruberton (2017) التي توصلت نتائجها إلى فعالية التدريب على توكيد الذات، والتعبير عن الامتنان في تنمية التواضع لدى طلاب الجامعة.

١٢- دحض الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالتواضع، وذات الصلة بالاستحقاق الأكاديمي، وقد تم ذلك من خلال مساعدة الطلاب على التمييز بين الأفكار العقلانية وغير العقلانية؛ وذلك من خلال المحاضرات النظرية، ولعب الأدوار الذي تم عن طريق تدريب فردين من أعضاء المجموعة الإرشادية، أحدهما يقوم بدور الفرد الذي يمتلك أفكارًا لا عقلانية، والآخر يمتلك أفكار عقلانية، ودار بينهما حوار حول موقف: "الحلول المثالية لأي مشكلة"، ثم قيام الأفراد بعصف ذهني للأفكار اللاعقلانية المرتبطة بمواقف الحياة

المختلفة. ثم تكليفهم بواجب منزلي تضمن تدوين الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالاستحقاق الأكاديمي، وتقديم محاضرة نظرية عن العلاقة بين التفكير والانفعال والسلوك وفقًا لنموذج A.B.C، وتوضيحها بأمثلة عديدة، ثم تدريب الأفراد على مواجهة الأفكار اللاعقلانية من خلال تفنيدها وصولاً للأفكار العقلانية اعتمادًا على نموذج ABCDEF.

١٣- تطبيق الجلسات الإرشادية على أفراد المجموعة التجريبية فقط، بينما ظلت المجوعة الضابطة على حالها، ولم يتعرض أفرادها لأية خبرات، أو أنشطة، أو تدريبات يمكن أن تحدث أثرًا إيجابيًا لو خضعوا لها تمامًا مثل المجموعة التجريبية، ومن ثم يمكن القول إن التغير الإيجابي الذي حدث لأفراد المجموعة التجريبية والمتمثل في في تنمية التواضع لديهم، وانخفاض الشعور بالاستحقاق النرجسي الأكاديمي إنما يعود إلى البرنامج الإرشادي الانتقائي الذي تم تطبيقه عليهم.

١٤- اكتساب أفراد المجموعة التجريبية لمعارف ومهارات وممارسات تظهر في سلوكياتهم اليومية مع منْ يتعاملون معهم، وبخاصة في المجال الأكاديمي كالمعلمين، والأقران، بالإضافة إلى مساهمة البرنامج في اعتناقهم لأفكار عقلانية حول الاستحقاق الواقعي المبني على الجهد المبذول، والقدرات الذاتية، وتحمل المسؤولية عن التعلم، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو الدور الذي الذي يقوم به المعلم في سبيل تعليمهم، والتعبير عن الشكر والامتنان لهذا الدور، وكل هذا أصبح بمثابة أسلوب حياة يسلكه المشاركون في البرنامج الإرشادي، وهذا ما أدى إلى استمرار فعاليته أثناء فترة المتابعة.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

على الرغم من البداية الفلسفية والدينية لمفهوم التواضع باعتباره فضيلة أخلاقية؛ إلا أنه ووفقًا لما ورد في الإطار النظري للدراسة الحالية، ومنذ إدراجه في منظومة متغيرات علم النفس الإيجابي تميز بعمق وثراء التناول النفسي، وأنَّ له مدلولات ذاتية واجتماعية، ويقود إلى مخرجات سوية كالهناء الذاتي، وجودة العلاقات الاجتماعية، واختلفت وجهات نظر علماء النفس حول طبيعته، وهل هو سمة مستقرة في الشخصية، أم حالة مرتبطة بمواقف معينة. ومن جانب آخر، اتجهت الدراسات المعاصرة إلى دراسة الاستحقاق النفسي بوصفه تركيبًا مستقلاً قائمًا بذاته، وليس بعدًا من أبعاد الشخصية النرجسية، ومع تزايد انتشار الأعراض النرجسية لدى طلاب الجامعة، تم توظيف المفهوم في المجال الأكاديمي تحت مصطلح "الاستحقاق النرجسي الأكاديمي. ووفقًا لما أثبتته الدراسة الحالية من نتائج يمكن طرح التوصيات التالية:

١- لفت انتباه الباحثين والمهتمين بمجالات الصحة النفسية إلى أهمية التواضع بشكل عام، وأهمية تنميته لدى الأفراد لما له من قدرة على تعزيز الجوانب الإيجابية الذاتية والاجتماعية لدى الفرد.

٢- توظيف دراسة التواضع في مجالات فرعية كالتواضع العقلي، والتواضع الوظيفي، والتواضع الثقافي، وإعداد مقاييس تتفق مع الأيديولوجية العربية في قياس هذا المفهوم.

٣- توجيه المرشدين النفسيين إلى ضرورة تفعيل دور الإرشاد النفسي الذي يركز على مواطن القوة المميزة لشخصية الفرد، وتعزيزها كالأمل، والامتنان، والتفاؤل، والتواضع.

٤- تعميم البرنامج الإرشادي على عينات أكبر من الطلاب للحد من انتشار النرجسية الأكاديمية، وما يترتب عليها من سلوكيات تعوق عملية التعلم.

٥-التوسع في دراسة الاستحقاق النرجسي الأكاديمي على عينات أكبر من طلاب الجامعات اعتمادًا على المنهج الوصفي للتعرف على نسب انتشاره، وعوامله ومآله، وإمكانية إدراجه كاضطراب في الشخصية، واستراتيجيات مواجهته، ومدى إمكانية دراسته في مجالات أخرى خارج المجال الأكاديمي.

ونظرًا لحداثة موضوع الدراسة الحالية ومتغيراتها، فإن المجال متسعٌ أمام الباحثين لإجراء بحوث مستقبلية تدور في فلك هذا الموضوع، ومنها:

١-العلاقات بين التواضع والتسامح والامتنان والهناء الذاتي لدى طلاب الجامعة (نموذج بنائي).

٢-دراسة تأثير بعض المتغيرات الديمجرافية في التواضع مثل الجنس، والعمر الزمني.

٣-التواضع كمدخل لتنمية التسامح بأشكاله المختلفة لدى طلاب الجامعة.

٤-الاستحقاق النرجسي الأكاديمي كمتغير وسيط بين الضبط الوالدي وفعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

٥-الاستحقاق النرجسي الأكاديمي وعلاقته بالاتجاه نحو الغش لدى طلاب الجامعة.

قائمة المراجع:

البحيري، عبد الرقيب أحمد إبراهيم (٢٠١٢). استبيان الشخصية النرجسية. ط٢، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

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

زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٥). الصحة النفسية والعلاج النفسي. ط٤، القاهرة: مكتبة عالم الكتب.

سعفان، محمد أحمد (٢٠١٧). الإرشاد النفسي الجماعي بين النظرية والتطبيق. عمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

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

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

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

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

Armenta, C., Fritz, M., & Lyubomirsky, S. (2017). Functions of positive emotions: Gratitude as a motivator of self-improvement and positive change. Emotion Review, 9(3), 183-190.

Ashton, M., & Lee, K. (2007). Empirical, theoretical, and practical advantages of the HEXACO model of personality structure. Personality and Social Psychology Review, 11, 150-166.

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

Bhattacharya, O., Chatterjee, A., & Basu, J. (2017). Humility: An Emerging Construct in Moral Psychology. Psychological Studies, 62(1), 1-11.

Bonaccio, S., Reeve, C., & Lyerly, J. (2016). Academic entitlement: Its personality and general mental ability correlates, and academic consequences. Personality and Individual Differences, 102, 211-216.

Boswell, S. (2012). I deserve success: Academic entitlement attitudes and their relationships with course self-efficacy, social networking, and demographic variables. Social Psychology of Education, 15(3), 353-365.

Cain, J., Romanelli, F., & Smith, K. (2012). Academic entitlement in pharmacy education. American Journal of Pharmaceutical Education, 76(10), 1-8.

Campbell, W., Bonacci, A., Shelton, J., Exline, J., & Bushman, B. (2004). Psychological entitlement: Interpersonal

consequences and validation of a self-report measure. Journal of Personality Assessment, 83(1), 29-45.

Çardak, M. (2013). The relationship between forgiveness and humility: A case study for university students. Educational Research and Reviews, 8(8), 425-430.

Chancellor, J., & Lyubomirsky, S. (2013). Humble Beginnings: Current Trends, State Perspectives, and Hallmarks of Humility. Social and Personality Psychology Compass, 7 (11), 819-833.

Chiu, T., Huang, H., & Hung, Y. (2012).The Influence of Humility on Leadership: A Chinese and Western Review. International Conference on Economics, Business and Marketing Management, IPEDR , 29, 129-133. Iacsit Press, Singapore.

Chowning, K., & Campbell, N. (2009). Development and validation of a measure of academic entitlement: Individual differences in students' externalized responsibility and entitled expectations. Journal of Educational Psychology, 101(4), 982-997.

Ciani, K., Summers, J., & Easter, M. (2008). Gender differences in academic entitlement among college students. The Journal of Genetic Psychology, 169(4), 332-344.

Crocker, J., Niiya, Y., & Mischowski, D. (2008). Why does writing about important values reduce defensiveness? Self-affirmation and the role of positive other-directed feelings. Psychological Science, 19, 740-747.

Davis, D., Worthington, E., & Hook, J. (2010). Humility: Review of measurement strategies and conceptualization as

personality judgment. Journal of Positive Psychology, 5, 243-252.

Davis, D., Hook, J., Worthington, E., Van Tongeren, D., Gartner, A., Jennings, D., & Emmons, R. (2011). Relational humility: Conceptualizing and measuring humility as a personality judgment. Journal of Personality Assessment, 93(3), 225-234.

Davis, D., Rice, K., McElroy, S., DeBlaere, C., Choe, E., Van Tongeren, D., & …Hook, J. (2016). Distinguishing intellectual humility and general humility. The Journal of Positive Psychology, 11, 215-224.

Davis, D., McElroy, S., Choe, E., Westbrook, C., DeBlaere, C., Van Tongeren, D., Hook, J., & … Placeres, V. (2017). Development of the Experiences of Humility Scale. Journal Of Psychology & Theology, 45(1), 3-16.

Dwiwardani, C., Hill, P., Bollinger, R., Marks, L., Steele, J., Doolin, H., … & Davis, D. (2014). Virtues develop for a secure base: Attachment and resilience as predictors of humility, gratitude, and forgiveness. Journal of Psychology and Theology, 42, 83-90.

Elias, R. (2017) Academic entitlement and its relationship with perception of cheating ethics. Journal of Education for Business, 92(4), 194-199.

Elliott, J. (2010). Humility: Development and analysis of a scale. Unpublished master dissertation, University of Tennessee, Knoxville.

Emmons, R. (1999). The psychology of ultimate concern. New York, NY: Guilford Press.

Emmons, R. (1999). Religion in the psychology of personality: An introduction. Journal of Personality, 67, 873-888.

Exline, J., & Geyer, A. (2004). Perceptions of humility: A preliminary study. Self and Identity, 3, 95-114.

Exline, J., & Hill, P. (2012). Humility: A consistent and robust predictor of generosity. Journal of Positive Psychology, 7, 208-218.

Goldman, Z., & Martin, M. (2014). College Students' Academic Beliefs and Their Motives for Communicating With Their Instructor. Communication Research Reports, 31(4), 316-328.

Goodboy, A., & Frisby, B. (2014). Instructional dissent as an expression of students' academic orientations and beliefs about education. Communication Studies, 65, 96-111.

Greenberger, E., Lessard, J., Chen, C., & Farruggia, S. (2008). Self-entitled college students: Contributions of personality, parenting, and motivational factors. Journal of Youth and Adolescence, 37(10), 1193-1204.

Kopp, J., Zinn, T., Finney, S., & Jurich, D. (2011). The development and evaluation of the Academic Entitlement Questionnaire. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 44(2), 105-129.

Kopp, J., & Finney, S. (2013). Linking academic entitlement and student incivility using latent means modeling. The Journal of Experimental Education, 81(3), 322-336.

Jackson, D., Singleton-Jackson, J., & Frey, M. (2011). Report of a measure of academic entitlement. American International Journal of Contemporary Research, 1(3), 53-65.

Jeffres, M., Barclay, S., & Stolte, S. (2014). Academic entitlement and academic performance in graduating pharmacy students. American Journal of Pharmaceutical Education, 78(6), 1-9.

Jordan, P., Ramsay, S., & Westerlaken, K. (2017). A review of entitlement: Implications for workplace research. Organizational Psychology Review, 7(2), 122-142.

Josien, L., Seeley, E., Csipak, J., & Rampal, R. (2015). Cheating: Students and faculty's perception on potential cheating activity. Journal of Legal, Ethical and Regulatory Issues, 18 (2), 21-38.

Jankowski, P., Sandage, S., & Hill, P. (2013). Differentiation-based models of forgivingness, mental health and social justice commitment: Mediator effects for differentiation of self and humility. The Journal of Positive Psychology, 8, 412-424.

Jankowski, P., Sandage, S., Bell, C., Ruffing, E., , Adams, C. (2018). Humility, Relational Spirituality, and Well-being among Religious Leaders: A Moderated Mediation Model. Journal of Religion and Health, 57 (5), 1-21.

Krause, N. (2015). Assessing the relationships among race, religion, humility, and self-forgiveness:Alongitudinal

investigation. Advances in Life Course Research, 24, 66-74.

Krause, N. (2016). Assessing the Relationships Among Wisdom, Humility, and Life Satisfaction. Journal of Adult Development, 23, 140-149.

Krause, N. (2018). Assessing the Relationships among Religion, Humility, Forgiveness, and Self-Rated Health. Research in Human Development, 15(1), 33-49.

Krause, N., Pargament, K., Hill, P., & Ironson, G. (2016). Humility, stressful life events, and psychological well-being: Findings from the landmark spirituality and health survey. The Journal of Positive Psychology, 11(5), 499-510.

Kruse, E., Chancellor, J., Ruberton, P. M., & Lyubomirsky, S. (2014). An upward spiral between gratitude and humility. Social Psychological and Personality Science, 5, 805-814.

Kruse, E., Chancellor, J., & Lyubomirsky, S. (2017). State humility: Measurement, conceptual validation, and intrapersonal processes. Self and Identity, 16(4), 399−438.

LaBouff, J., Rowatt, W., Johnson, M., Tsang, J., & McCullough, G. (2012). Humble people are more helpful than less humble persons: Evidence from three studies. Journal of Positive Psychology, 7, 16-29.

Lessard, J., Greenberger, E., Chen, C., & Farruggia, S. (2011). Are youths' feelings of entitlement always "bad"?: Evidence for adistinction between exploitive and non-

exploitive dimensions of entitlement. Journal of Adolescence, 34, 521-529.

Leary, M., Diebels, K., Davisson, E., Jongman-Sereno, K., Isherwood, J., Raimi, K., & … Hoyle, R. (2017). Cognitive and interpersonal features of intellectual humility. Personality and Social Psychology Bulletin, 43, 793–813.

McLellan, C., & Jackson, D. (2017). Personality, self-regulated learning, and academic entitlement. Social Psychology of Education, 20, 159-178.

Menon, M., & Sharland, A. (2011). Narcissism, Exploitative Attitudes, and Academic Dishonesty: An Exploratory Investigation of Reality Versus Myth. Journal Of Education For Business, 86, 50-55.

Mikculincer, M., & Shaver, P. (2007). Attachment and adulthood: Structure, dynamics, and change. New York, NY: Guilford.

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

Morgan, V. (2001). Humility and the transcendent. Faith and Philosophy, 18(3), 307-322.

Morris, J., Brotheridge, C., & Urbanski, J. (2005). Bringing humility to leadership: Antecedents and consequences of leader humility. Human Relations, 58(10), 1323-1350.

Nielsen, R., & Marrone, J. (2018). Humility: Our Current Understanding of the Construct and its Role in Organizations.

International Journal of Management Reviews, 00, 1–20.

Owens, B., Johnson, M., & Mitchell, T. (2013). Expressed humility in organizations: Implications for performance, teams, and leadership. Organization Science. 24, 1517-1538.

Owens, B., Rowatt, W., & Wilkins, A. (2011). Exploring the relevance and implications of humility in organizations. In K. S. Cameron & G. S. Sprelitzer (Eds.), Handbook of positive organizational scholarship (pp. 260-272). Oxford, UK: Oxford University Press.

Peirone, A., & Maticka-Tyndale, E. (2017) .I Bought My Degree, Now I Want My Job!" Is Academic Entitlement Related to Prospective Workplace Entitlement? Innovative Higher Education, 42, 3-18.

Penrose, B. (2010). Humility and understanding. Philosophical Papers, 39, 427-455.

Peters, A., Rowat, W., & Johnson, M. (2011). Associations between dispositional humility and social relationship quality. Scientific Research, 2(3), 155-161.

Peterson, C., & Seligman, M. (2004). Character strengths and virtues: A handbook and classification. Washington, DC: APA Press.

Reysen, R., Degges-White, S., Reysen, M. (2017). Exploring the Interrelationships Among Academic Entitlement, Academic Performance, and Satisfaction With Life in a College Student Sample. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 0(0), 1-19.

Roberts, C., & Wood, W. (2003). Humility and epistemic goods. In M. DePaul, & L. Zagzebski (Eds.), Intellectual virtue: Perspec-tives from ethics and epistemology (pp. 257-279). New York, NY: Oxford University Press.

Rose, K., & Anastasio, P. (2014). Entitlement is about "others", narcissism is not: Relations to sociotropic and autonomous interpersonal styles. Personality and Individual Differences, 59, 50-53.

Ruberton, P. (2017). Development of an Online Humility-Boosting Program. Unpublished Doctoral Dissertation, University of California.

Ruberton, P., Kruse, E., & Lyubomirsky, S. (2017). Boosting state humility via gratitude, self-affirmation, and awe: Theoretical and empirical perspectives. In E. Worthington, D. Davis, & J. Hook (Eds.), Handbook of humility: Theory, Research, and Applications. New York, NY: Routledge.

Ruberton, P., Huynh, H., Miller, T., Kruse, E., Chancellor, J., & Lyubomirsky, S. (2016). The relationship between physician humility, physician–patient communication, and patient health. Patient Education and Counseling, 99, 1138-1145.

Rowatt, W., Powers, C., Targhetta, V., Kennedy, S., & LaBouff, J. (2006). Development and initial validation of an implicit measure of humility relative to arrogance. Journal of Positive Psychology, 1(4), 198-211.

Sapmaz, F., Yıldırım, M., Topçuoğlu, P., Nalbant, D., & Sızır, U. (2016). Gratitude, Forgiveness and Humility as Predictors of Subjective Well-being among University Students, International Online Journal of Educational Sciences, 8(1), 38-47.

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

Sezgin, F., & Erdoğan, O. (2018). Humility and forgiveness as predictors of teacher self-efficacy. Educational Research and Reviews, 13(4), 120-128.

Sohr-Preston, S., & Boswell, S. (2015). Predicting Academic Entitlement in Undergraduates. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 27 (2), 183-193.

Stiles, B., Wong, N., & LaBeff, E. (2018). College Cheating Thirty Years Later: The Role of Academic Entitlement. Deviant Behavior, 39 (7), 823-834.

Sumatri, D. (2016).The Relationship of Humility and Forgiveness on Students 'Psychological Well-Being. Psychology Forum, 19, 765-772.

Snyder, C., & Lopez, S. (2009). Handbook of Positive Psychology. New York: Oxford University Press.

Tangney, J. (2000). Humility: theoretical perspectives, empirical findings and directions for future research. Journal of Social and Clinical Psychology, 19, 70-82.

Tangney, J. P. (2009). Humility. In S. J. Lopez and C. R. Snyder (Eds.), Oxford handbook of positive psychology (pp. 483-490). New York, NY: Oxford University Press.

Thomaes, S., Bushman, B., de Castro, B., Cohen, G., & Denissen, J. (2009). Reducing narcissistic aggression by buttressing self-esteem: An experimental field study. Psychological Science, 20, 1536-1542.

Tong, E., Tan, K., Chor, A., Koh, E., Lee, J., & Tan, R. (2016). Humility facilitates higher self-control. Journal of Experimental Social Psychology, 62, 30-39.

Twenge, J. (2013). The Evidence for Generation Me and Against Generation We. State of the Field, 1(1), 11-16.

Turner, L., & McCormick, W. (2018). Academic entitlement: relations to perceptions of parental warmth and psychological control. Educational Psychology, 38 (2), 248-260.

Turnipseed, D., & Cohen, S. (2015). Academic entitlement and socially aversive personalities: Does the Dark Triad predict academic entitlement ? Personality and Individual Differences, 82, 72-75.

Van Tongeren, D., Davis, D., & Hook, J. (2014). Social benefits of humility: Initiating and maintaining romantic relationships. The Journal of Positive Psychology, 9, 313–321.

Vera, D., & Rodriguez-Lopez, A. (2004). Strategic Virtues: Humility as a Source of Competitive Advantage. Organizational Dynamics, 33(4), 393-408.

Wasieleski, D., Whatley, M., Briihl, D., & Branscome, J. (2014). Academic entitlement scale: development and preliminary validation. Psychology Research, 4(6), 441-450.

Weidman, A., Cheng, J., Tracy, J. (2018). The psychological structure of humility. Journal of Personality and Social Psychology, 114(1), 153-178.

Wang, J., Zhang, Z., & Jia, M. (2017). Understanding How Leader Humility Enhances Employee Creativity: The Roles of Perspective Taking and Cognitive Reappraisal. The Journal of Applied Behavioral Science, 53(1), 5-31.

Wright, J., Nadelhoffer, T., Ross, L., & Sinnott-Armstrong, W. (2018). Be it ever so humble: Proposing a dual-dimension account and measurement of humility. Self and Identity, 17(1), 92-125.

Yoon, D., & Farmer, S. (2018) Power that Builds Others and Power that Breaks: Effects of Power and Humility on Altruism and Incivility in Female Employees. The Journal of Psychology, 152, 1, 1-24.

Zawadzka, A., & Zalewska, J. (2013). Can humility bring happiness in life? The relationship between life aspirations, subjective well-being, and humility. Annals of Psychology, 16, 433-449.

Žiaran, P. (2015). Humility and Self-esteem as Key Predictors of Ethical Attitude in Leadership. Procedia Economics and Finance, 34, 689-696.

Zhu, L., & Anagondahalli, D. (2018). Predicting Student Satisfaction: The Role of Academic Entitlement and Nonverbal Immediacy. Communication Reports, 31(1), 41-52.