جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

الإستحقاق الأكاديمى وعلاقته بوجهة الضبط ومستوى الطموح لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر

إعداد

د/ صفاء بيرق شحاتة بيرق

مدرس علم النفس بكلية الدراسات الإنسانية بالقاهرة

جامعة الأزهر

تاريخ استلام البحث : ٢٠ أبريل ٢٠٢٢م – تاريخ قبول النشر: ١٠ مايو ٢٠٢٢م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2022.

ملخص البحث:

هدف البحث الحالى إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الإستحقاق الأكاديمى وكلاً من وجهة الضبط ومستوى الطموح لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر؛وكذلك التعرف على الفروق فى (الإستحقاق الأكاديمى–وجهة الضبط–مستوى الطموح)باختلاف متغيرى النوع(ذكور–إناث) والتخصص الدراسى (نظرى–عملى) ،واستخدم المنهج الوصفى ،وتكونت عينة البحث الأساسية من (٧٢٨)مشارك من طلاب وطالبات جامعة الأزهر تراوحت أعمارهم ما بين(١٨–٢١)عاماً بمتوسط عمرى(١٩ ,٦٤) وإنحراف معيارى مقداره(١ ,١٢)،وللتحقق من أهداف البحث قامت الباحثة بإعداد مقاييس (الإستحقاق الأكاديمى–وجهة الضبط–مستوى الطموح) وتم التحقق من صدق وثبات تلك المقاييس،وقد أظهرت نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الإستحقاق الأكاديمى ووجهة الضبط لدى عينة البحث على جميع الأبعاد عند مستوى دلالة(٠١ , ٠)، باستثناء الدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمى مع وجهة الضبط الداخلية فلم توجد علاقة بينهما ،ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الإستحقاق الأكاديمى ومستوى الطموح لدى عينة البحث عند مستويين دلالة (٠,٠١ ،٠,٠٥ ٠) باستثناء بُعد سلوكيات الاستحقاقمع بُعد تبنى أهداف مستقبلية فلم توجد علاقة بينهما، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠١ ٠)فى الدرجة الكلية لمقياس الإستحقاق الأكاديمى لصالح للاناث والتخصص الدراسى العملى، وأنه يمكن التنبؤ بالإستحقاق الأكاديمى من خلال وجهة الضبط ومستوى الطموح، ووجود تأثير مباشر وكلى دال إحصائياً للمتغير المستقل الاستحقاق الأكاديمى على المتغير التابع مستوى الطموح عند مستوى دلالة(٠,٠١ ٠)،كما يتضح أن المتغير المستقل (الاستحقاق الأكاديمى) لا يؤثر على المتغير التابع وجهة الضبط.

الكلمات المفتاحية : الإستحقاق الأكاديمى– وجهة الضبط – مستوى الطموح – طلاب وطالبات جامعة الأزهر.

Academic Entitlement and its Relationship with locus of Control and Level of Aspiration for Students of Al-Azhar University

Abstract

The current research is aimed to know the nature of the relationship between academic Entitlement, both from the Locus of control and the level of Aspiration among the students of Al-Azhar University, as well as to identify the differences in (academic Entitlement - Locus of control - level of Aspiration) according to the variables of gender (males - females) and academic specialization (theoretical - practical)The research sample consisted of (728) male and female students of Al-Azhar University, their ages ranged between (18 -21) years, with an average age of (19, 64) and a standard deviation of (1, 12). Among the objectives of the research, the researcher built scales (academic Entitlement - locus of control - level of Aspiration) and the validity and reliability of these scales were verified. (0, 01), with the exception of the total degree of academic Entitlement with the internal locus of control, there was no relationship between them, and there was a positive, statistically significant correlation between academic Entitlement and level of Aspiration of the research sample at two significant levels (0, 05, 0,01) with the exception of the behavioral dimension entitlement suppression After adopting future goals, there is no relationship between them, there are statistically significant differences at the level of significance (0,01) in the total score of the academic Entitlement scale in favor of females and the practical study specialization, and that academic Entitlement can be predicted through locus of control and level of Aspiration.

Key Wordes: Academic Entitlement- loucs of Control - Level of Aspiration - Students of Al-Azhar University.

مقدمة :

هناك بعض من المشاكل التى لا يقتصر تأثيرها السلبى على النجاح الأكاديمى للفرد ولكنها تؤدى أيضاً إلى ظهور مشكلات سلوكية فى السياق الأكاديمى من خلال تشكيل مواقف وسلوكيات اتجاه الحياة الأكاديمية؛ومن هذه المشكلات شعور الطالب وإعتقاده بأحقيته فى الحصول على درجات مرتفعه ونجاحه فى المواد الدراسية بغض النظر عن مجهوداته خلال الدراسة،مثل هذا الشعور يترتب عليه سلوكيات عدائية اتجاه الزملاء بالفرقة الدراسية وإنخفاض الإندماج الأكاديمى والعزوف عن المشاركة بالأنشطة الطلابية التى تقدمها الجامعة للطلبة.

هذا الإعتقاد نبع لدى الجيل الحالى من خلال الاستخدام المتزايد لمواقع التواصل الإجتماعى والذى يعبر من خلاله الطلبة بكل حرية عما يشعورن به وزيادة عدد المتابعين لهم على تلك المواقع وبالتالى زيادة التعليقات على ما ينشرونه،مما أدى إلى تضخم الشعور بالذات لديهم وأنهم يستحقون دائماً الأفضل.

حيث أشارت نتائج دراسة(2008).Greenberger,et al ودراسة(2009) Chowning & Campbell أن خصائص الشخصية النرجسية ترتبط إرتباطاً مباشراً بالوقت الذى يقضيه الشباب على شبكات التواصل الاجتماعى.

فالفرد لديه شعور بحقه فى الحصول على المقومات الحياتية والأفضل فى كل شئ ولكن فى حدود إمكانياته ومجهوداته التى يبذلها فى سبيل الحصول على ما يريد، ولكن فى المقابل هناك البعض لديه ذلك الشعور ولكن دون السعى لتحقيقه فهو يرى أحقيته فى الحصول على تلك المقومات بغض النظر عما يبذله.

فقد أشار(2005) Boyd & Helms إلى أن درجة معينة من الاستحقاق النفسى هو أمر طبيعى لمعظم الناس فعلى سبيل المثال كل الأفراد يشعرون بحقهم فى الحصول على الأساسيات على الأقل من التعليم والصحة ولكن الفروق بين الأفراد هو مستوى الاستحقاق.

فالأفراد الذين يشعرون بالاستحقاق دائماً ما نراهم غافلين عن إحتياجات الآخرين والأسوأ من ذلك أنهم يعتقدون أن احتياجاتهم أكثر أهمية مقارنة باحتياجات الآخرين ولديهم إعتقاد يسيطر على أذهانهم يتمثل بشعور ثابت بأنهم يستحقون معاملة خاصة والمزيد من النجاحات والأشياء المادية ويجدون صعوبة فى التعاطف مع مشاكل الآخرين.

(Chowning & Campbell, 2009)

فالمقاييس التى تستخدم لقياس الشخصية النرجسية تتضمن الاستحقاق كعامل فرعى جنباً إلى جنب مع أبعاد النرجسية الأخرى؛وأصبح الاستحقاق النفسى بناءاً قائماً بذاته وجديداً نسبياً، كما كان تاريخياً ولوقت قريب ينظر إليه بوصفه مجرد بعد من أبعاد النرجسية وليس بعداً مستقلاً. (Rose & Anastasio, 2014)

ويعد هذا المفهوم حديثاً نسبياً فقد طرحه Achacoso عام(2002) فى السياق الأكاديمى ،فالاستحقاق النفسى عبارة عن اعتقاد راسخ لدى الفرد بأنه يستحق أشياء كثيرة فى الحياة أكثر مما يستحقه غيره ولا ينبغى عليه السعى وبذل الجهد لكسب ما يحصل عليه ولكنه يستحق ذلك فقط، والاستحقاق الأكاديمى أحد أبعاد الاستحقاق النفسى ولكنه يرتبط بالسياق الأكاديمى؛حيث يشير الباحثون إلى أن شعور الفرد بالاستحقاق قد يظهر فى مجالات محددة،ومنها:المجال الأكاديمى ومجال العمل.(Chowning & Campbell, 2009)

وتعتبر مرحلة التعليم الجامعى نقطة إنطلاق قوية للفرد ففيها يتم التأكيد على ما تم اكتسابه من عادات وقيم ومهارات مرت على الفرد فى فترات حياته السابقة بالإضافة إلى مهارات وقيم جديدة يتم تعلمها تضيف لما لديه من رصيد سابق ؛كذلك هناك مؤشرات قوية تزيد من إحتمالية التنبؤ بنوعية الحياة لدى الفرد فى هذا الوقت وما هو مقبل عليه بما فيها مستقبله الوظيفى خلال مرحلة التعليم الجامعى.(حنوره وآخرين، ٢٠٢٠)

فمن ذلك نرى أهمية تناول تلك المرحلة الهامة من حياة الفرد بالبحث والدراسة ومعرفة ما قد يؤثر فيها من مشاكل أكاديمية ومعرفية وإجتماعية لمحاولة العمل على تقديم بعض الحلول لها وتفاديها مستقبلاً.

فقد أشارت دراسة(2019) Kurtyılmaz إلى أن الاستحقاق الأكاديمى لدى طلاب الجامعة يؤدى بهم إلى الإنخراط فى سلوكيات غير حضارية وغير مرغوبة مثل:عدم الاحترام، الغضب ،العدوانية، لا يراعيون أصدقائهم ،غير متسامحين مع الملاحظات البناءة ويظهرون سلوكيات غير أخلاقية مثل الغش والانتحال وما إلى ذلك.

وأشارت دراسة كلا من (Elias, 2017) و(Stiles, et al., 2018) إلى أن الاستحقاق الأكاديمى له دوراً مهماً فى التنبؤ بالغش لدى طلاب الجامعة.

وتوجد علاقة ارتباطية موجبة بين النرجسية والاستحقاق الأكاديمى الاستغلالى وعدم الأمانة الأكاديمية (Sohr–Preston & Boswell, 2015; Menon & Sharland, 2011).

وفيما يتعلق بالعلاقة بين الاستحقاق الأكاديمى ومخرجات الأداء الأكاديمى تكاد تجمع الدراسات السابقة على وجود علاقة ارتباطية سلبية بينهما؛ حيث توصلت نتائج بعض الدراسات إلى أن مرتفعى الاستحقاق الأكاديمى مقارنة بمنخفضى الاستحقاق الأكاديمى يظهرون مستوى منخفضاً من التنظيم الذاتى(Achacoso, 2002)،وفعالية الذات الأكاديمية(Boswell, 2012) والإنجاز الأكاديمى(Jeffres, et al., 2014).

وتعد وجهة الضبط من العوامل الهامة لدى الطالب ،فتعمل وجهة الضبط الداخلية على بذله للمجهود وتحمله لمسئولياته الشخصية والعكس تماماُ لدى ذوى وجهة الضبط الخارجية.

ومستوى الطموح يلعب دوراً مهماً فى التوافق والتكيف النفسى والاجتماعى،فالفرد الطموح يضع أهدافاً يسعى لتحقيقها ولها أثر فعال على سلوكه.(صبيرة،٢٠١٨)

فالطالب الذى يدرك مستوى قدراته يعمل على صياغة أهداف وتوجهات مستقبلية فى ضوء ذلك ويقتنع باستحقاقه ما يحصل عليه من تقديرات ودرجات فى المواد الدراسية،ويصبح أكثر توافقاً مع بيئته وتقديراً لذاته.

فالاستحقاق الأكاديمى يُعد مشكلة من الممكن أن تعرقل المسيرة التعليمية للطالب ويترتب عليها مشاكل أخلاقية وأكاديمية أخرى ولربما ينتج عنها إعتقاد الطالب بأنه بعد التخرج يستحق وظيفة معينة دون غيرها مما يترتب عليها ضغوطات نفسية ومهنية عديدة ؛فيتعين علينا ضرورة تناول ذلك المفهوم بالمزيد من البحث والدراسة للوقوف على مسبباته ومحاولة وضع الحلول لها.

مشكلة البحث:

من خلال تعامل الباحثة مع الطالبات أثناء الدراسة لاحظت أن هناك عدد منهن غير راضين عن نتائجهن فى بعض المواد وتكرار الشكوى بأنهم يحضرن المحاضرات وقد دفعن المصروفات الدراسية وقمن بشراء الكتب الدراسية فلماذا حصلن على هذه الدرجات ولم يحصلن على درجات مرتفعه، فقامت الباحثة بسؤال عدد من الطلاب بكليات البنين لتأكد من ظهور تلك الشكوى لديهم ؛فوجدت أيضاً عدد من الطلاب يشتكون من حصولهن على تقديرات أقل مما يستحقوها من وجهة نظرهم، فقامت أيضاً بطرح عدد من الأسئلة المفتوحة تدور

حول مدى تقدير الطلاب والطالبات لذاتهم وما هى الأسباب الكامنه وراء نجاحهم وفشلهم ومدى وجود تخطيط هادف لمستقبلهم ،ومن خلال تحليل استجاباتهم على تلك الأسئلة كشفت الباحثة عن مدلولها فى التراث النفسى وجدت أن تلك الأعراض نابعه من الشعور الذاتى بالاستحقاق.

وعند النظر إلى تعداد فئة الطلاب بالمرحلة الجامعية فى جمهورية مصر العربية نراها طبقاً لما أصدرته النشره الدورية للتعبئة والإحصاء ووزارة التعليم العالى والبحث العلمى لعام ٢٠٢٠/٢٠٢١م أنها حوالى(٤ , ٣)ملايين./https://www.capmas.gov.eg

نجد أنها نسبة مرتفعة فكان لأبد من دراسة بعض من الخصائص الشخصية لتلك الفئة فى سبيل الوصول بها إلى أسمى درجات التقدم والإزدهار.

فقد ارتفعت معدلات انتشار الأعراض النرجسية لدى طلاب الجامعة فى السنوات الأخيرة حيث يوصفون بالثقة الزائدة والتوقعات المرتفعة غير الواقعية وتقدير مرتفع للذات 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 التى أصبحت تواجه تحدياً فى مواجهة تأثير وسائل التواصل الاجتماعى فى الطلاب الذين اعتادوا من خلالها على قراءة النصوص الصغيرة والرسائل القصيرة، وبالتالى يجدون صعوبة فى التعامل مع المعلومات ذات النصوص الطويلة التى توفرها المناهج الدراسية فى المؤسسات التعليمية؛ بالإضافة إلى أن وسائل التواصل الاجتماعى ساهمت فى إذكاء الأعراض النرجسية لدى طلاب الجامعة.

وقد إنعكس ذلك على ظهور ما يسمى بالاستحقاق الأكاديمى لدى طلاب الجامعة والذى يمكن تفسيره فى ضوء التحولات فى النماذج التربوية وتأثير التكنولوجيا وقبول الطلاب من خلال نموذج تعليمى مرتكز على الطالب مع مستويات عالية من التعزيز الإيجابى له، بالإضافة إلى إدمان الطلاب لوسائل التواصل الاجتماعى التى تعمل على ارتفاع الشعور بالذات وتسمح بتمجيدها.

(Jeffres, et al. ,2014)

فقد أشارت نتائج دراسة(2016).bonaccio ,et al إلى إرتفاع مستوى الاستحقاق الأكاديمى لدى طلبة الجامعة ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بينه وبين العصابية ووجود علاقة ارتباطية سالبة بينه وبين الإنجاز الأكاديمى.

وأظهرت أيضاً نتائج دراسة الضبع(٢٠٢٠)إلى إرتفاع الاستحقاق الاكاديمى لدى طلاب الجامعة.

فقد أشارت نظرية الاستحقاق النفسى إلى أنه سمة عامة لدى الأفراد وليس متغيراً عبر المواقف المختلفة ؛فيمتلك بعض الأفراد مستويات مرتفعة من الاستحقاق بينما البعض الآخر يمتلك مستويات معتدلة منه،فضلاً عن وجود بعض الأفراد الذين يتمتعون بمستويات منخفضه منه؛فالأفراد الذين لديهم مستويات مرتفعة من الاستحقاق النفسى يؤدى بهم إلى مجموعة واسعة من العواقب وغالباً ما تكون نتائجها سلبية على الفرد فى أفكاره ومشاعره وسلوكه. (Twenge & Campbell, 2009)

فدراسة الإستحقاق فى البيئة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة هام لأنهم أكثر تضرراً حيث أفاد الطلاب المستحقون بأنهم أقل عرضة للإنخراط الأكاديمى. ,Chowning& Campbell (2009)

ويدلِّل(2004) .Campbell, et al على خطورة الاستحقاق الأكاديمى المبالغ فيه لدى طلاب الجامعة مشيراً إلى أنَّ له آثاراً سلبية تظهر فى السلوكيات السلبية داخل قاعات الدراسة، ومنها: العدائية، السيطرة، صعوبة العلاقات مع الآخرين، تعمد الإيذاء، الطمع، العدوان، زيادة الصراعات بين الطلاب والمعلمين ويرتبط بكثير من السلوكيات السلبية غير التكيفية مثل: الأنانية ،العدوان وإنخفاض التحكم الذاتى.

ويتفق ذلك مع ما ذكره Kopp & Finney (2013) من أن هؤلاء الطلاب يظهرون سلوكيات سلبية ومزعجة فى الفصل الدراسى تجاه المعلمين وزملائهم من شأنها التشويش على عملية التعلم، ومنها: التأخر فى الحضور للفصل ومغادرته مبكراً، أو إرسال رسائل بالبريد الالكترونى لمضايقة المعلمين وتهديدهم.

وأشار(2017) Peirone & Maticka–Tyndale إلى أن إعتقاد الطلاب فى الاستحقاق الأكاديمى له آثار على التعليم العالى بشكل عام وعلى العلاقات بين الطلاب والمعلمين والطلاب وبعضهم البعض والطلاب والإدارة.

ويتفق ذلك مع ما ذكره Reysen, et al. (2017) من أن الاستحقاق الأكاديمى يرتبط بشكل مباشر مع سلوكيات الطلبة التى لا تؤدى إلى التعلم الجيد فى القاعة الدراسية، وهذه السلوكيات ترتبط بسلوك الفظاظة فى الفصول الدراسية، أو ما يُطلق عليه السلوكيات المزعجة، ومنها: النوم فى قاعة الدراسة، والمحادثات الجانبية مع الآخرين، ومغادرة القاعة بدون تصريح، والرد على التليفون، وإظهار الملل، والغضب، والاستخدام غير الملائم للتكنولوجيا بطريقة تعوق عملية التعلم، ووجود علاقة سالبة بينه وبين الرضا عن الحياة.

وتوصلت نتائج دراسة Goodboy & Frisby (2014) إلى أن الطلاب ذوى الاستحقاق الأكاديمى ينخرطون فى 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.

وأشارت نتائج العديد من الدراسات إلى ارتباط الإستحقاق الأكاديمى لدى طلبة الجامعة بالعديد من المتغيرات؛ فأشارت دراسة(2002)Achocaso إلى أن توقعات الإستحقاق الأكاديمى قد ارتبطت سلباً باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة،بينما توصلت نتائج دراسة Kurtyılmaz (2019) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاستحقاق الأكاديمى والنرجسية ومرتبط سلباً بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، وأسفرت دراسة Fromuth ,et al.(٢٠١٩) عن وجود علاقة ارتباط سلبية بين الاستحقاق الأكاديمى والدافع الأكاديمى.

ويتردد دائماً فى الأوساط الجامعية انخفاض تحمل المسئولية الشخصية لدى الطلاب وأنهم يتوقعون درجات مرتفعة بأقل مجهود، بل يكثر وصف الطلاب دائماً لمعلميهم بأنهم غير عادلين فى تقييمهم وأنهم يستحقون أكثر من ذلك، وذلك ما توصلت له نتائج دراسة Zhu & Anagondahalli (2018) 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 تأتى تلك النتائج بأقل من توقعاتهم.

ويعد مصطلح وجهة الضبط من المصطلحات المهمة فى علم النفس نظراً لاعتباره سمة شخصية تساعد الفرد على أن ينظر إلى إنجازاته من نجاح وفشل فى ضوء ما لديه من استعدادات وما يقوم به من جهد يحقق أهدافه بغية الوصول لما يرجوه.(البلال، ٢٠٢٠)

فيعتقد الطلاب فى 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 ذوى توقعات الإنجاز العالية فى تحديد أولويات المكافآت الخارجية مثل: الدرجات مقارنة بالعوامل الداخلية المرتبطة بالرضا عن التعلم، وقد يبدو ذلك واضحاً عندما يقارن الوالدان علانية أداء أبنائهم مع أداء أقرانهم، وهذا ما يجعل الطلاب يدركون أن جدارتهم مرتبطة بالأداء الأكاديمى المرتفع وبالتالى ممارسة الضغط للحصول على درجات مرتفعة بغض النظر عن الطرق المستخدمة "الغاية تبرر الوسيلة".(Cain, et al., 2012)

وبالتالى يمكن القول إن الاستحقاق الأكاديمى يُعد استراتيجية للمواجهة يستخدمها الطلاب بعد الأداء الأكاديمى المنخفض لحماية تقدير الذات، حيث يعيدون توجيه اللوم للآخرين (الأساتذة) بدلاً من ذواتهم، وهذا يشير إلى أنه لديهم وجهة ضبط خارجية تتحكم فى سلوكياتهم (Boswell, 2012).

وأشارت نتائج دراسة(Greenberger, et al.(2008 دراسة(Anastasio& Rose 2014) إلى أن الأفراد ذوى المستوى المرتفع من الاستحقاق الأكاديمى يظهرون مستوى مرتفعاً من الدافعية الخارجية، وأن الاستحقاق الأكاديمى يرتبط إيجابياً بالنرجسية والاستحقاق الاستغلالى (الاتجاه نحو استغلال الآخرين)، وسلبياً بالتوجه نحو العمل والالتزام الاجتماعى والنرجسية والميكافيلية والسيكوباتية(Turnipseed & Cohen, 2015).

كما أشارت نتائج دراسة(2017) McLellan & Jackson أنه يرتبط إيجابياً بالعصابية وسلبياً بالانفتاح والقبول ويقظة الضمير والانبساطية.

ويتميز الطلاب مرتفعوا الاستحقاق الأكاديمى بأن لديهم مستوى مرتفعاً من توجه الدرجة ومستوى منخفضاً من توجه التعلم؛ حيث يرغبون فى الحصول على نتائج إيجابية ملموسة ممثلة فى الدرجات (Goldman & Martin, 2014).

ويتصفوا أيضاً بانخفاض مستوى المسئولية لديهم الذى يترجم إلى بذل جهد أقل خاصة عندما تتطلب مهمة ما بذل جهد أكبر من المتوقع، ويشعرون بالإحباط بسهولة عندما يتطلب الأمر جهداً وقد لا يتحملون مثل هذا الإحباط وبالتالي يميلون إلى تأجيل المهام الأكاديمية وهذا بدوره قد يؤدى إلى انخفاض الدرجات، ويتصفوا بأنهم ذوى وجهة ضبط خارجية حيث يعتقدون فى وجود تأثيرات خارجية تتحكم فى سلوكياتهم.(Anderson, et al., 2013)

ومن خلال ما سبق نلاحظ ندرة فى الدراسات التى تناولت الإستحقاق الأكاديمى فى علاقته بالمتغيرات محل البحث؛وأيضاً ندرة الدراسات التى تناولته فى البيئة العربية، فنتج عن ذلك ضرورة تناوله بالبحث فى علاقته بوجهة الضبط ومستوى الطموح لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر.

ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالى فى الأسئلة الآتية:

١- هل توجد علاقة بين الإستحقاق الأكاديمى ووجهة الضبط ومستوى الطموح لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر؟

٢- هل توجد فروق بين عينة البحث فى الإستحقاق الأكاديمى ووجهة الضبط ومستوى الطموح تبعاً لإختلاف النوع(ذكور – إناث) والتخصص الدراسى(نظرى –عملى)والتفاعلات المشتركة بينهما؟

٣- هل يمكن التنبؤ بالإستحقاق الأكاديمى من خلال متغيرى البحث(وجهة الضبط ومستوى الطموح)؟

٤-هل توجد تأثيرات بنائية سببية مباشرة وكلية للعلاقات بين وجهة الضبط ومستوى الطموح كمتغيرين تابعين والإستحقاق الأكاديمى كمتغير مستقل؟

أهداف البحث :

هدف البحث الحالى إلى محاولة الكشف عن :

١- طبيعة العلاقة بين الإستحقاق الأكاديمى ووجهة الضبط ومستوى الطموح لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر.

٢- الفروق فى الإستحقاق الأكاديمى ووجهة الضبط ومستوى الطموح تبعاً لإختلاف النوع (ذكور– إناث) والتخصص الدراسى(نظرى– عملى) والتفاعلات المشتركة بينهما.

٣- التنبؤ بالإستحقاق الأكاديمى من خلال متغيرى البحث (وجهة الضبط ومستوى الطموح).

٤–التأثيرات البنائية السببية المباشرة والكلية للعلاقات بين وجهة الضبط ومستوى الطموح كمتغيرين تابعين والإستحقاق الأكاديمى كمتغير مستقل.

أهمية البحث :

تتمثل أهمية البحث الحالى فيما يلى :

أ– الأهمية النظرية :

١– يمكن لهذا البحث أن يسهم فى فتح آفاق بحثية جديدة فى مجال علم النفس التربوى.

٢–لفت نظر المختصين فى المجال التربوى وعلم النفس والصحة النفسية إلى خطورة الإستحقاق الأكاديمى وتزايد إنتشاره بين طلاب الجامعة من أجل الوقوف على مسبباته وأضراره ومآله.

٣– يشكل موضوع البحث الحالى أهمية فى محاولة دراسة العلاقة بين الإستحقاق الأكاديمى وبعض المتغيرات النفسية لدى طلبة الجامعة وهو موضوع لم يحظ بالكثير من البحث والدراسة (فى حدود إطلاع الباحثة).

٤– تنبع أهمية البحث من أهمية العينة التى يجرى عليها وهى طلبة الجامعة فى الفئة العمرية من (١٨ – ٢١)عاماً مما يتيح مجالاً واسع لتعميم نتائج البحث.

ب– الأهمية التطبيقية :

١–قد تفيد نتائج البحث فى إعداد برامج إرشادية للتخفيف من الاستحقاق الأكاديمى لدى طلبة الجامعة.

٢–من خلال نتائج البحث الحالى يمكن عقد ندوات لتوعية طلاب الجامعة لأهمية التقييم الدقيق والموضوعى لقدراتهم وعدم الإستغراق فى الإستحقاق الغير واقعى.

٣–إثراء المكتبة النفسية بمرجعية نظرية عن الاستحقاق الأكاديمى كمتغير مستقل قائماً بذاته يظهر فى السياق الأكاديمى بعيداً عن النرجسية العامة.

٤–إثراء المكتبة النفسية بعدة مقاييس(مقياس الإستحقاق الأكاديمى – مقياس وجهة الضبط – مقياس مستوى الطموح).

التحديد الإجرائى لمصطلحات البحث:

الإستحقاق الأكاديمى: Academic Entitlement

" الإعتقاد الغير الواقعى للطالب فى إستحقاقه ما لا يستحقه الأخرون من تفضيلات ومميزات نظير دفعه المصروفات الدراسية وحصوله على درجات مرتفعه بغض النظر عن مجهوداته، وينعكس هذا الاعتقاد فى شكل سلوكيات غير مرغوبة فى بيئة الدراسة الجامعية.

ويتحدد إجرائياً بأنه: "مجموع الدرجات التى يحصل عليها الفرد من مقياس الإستحقاق الأكاديمى المستخدم فى البحث الحالى".

وجهة الضبط: Locus Of Controle

هى إدراك الطالب لمسئوليته الذاتيه عما يحدث له من مواقف مختلفة بأنها نتيجة لما يبذله من مجهود وما يتمتع به من قدرات فى مقابل الدرجة التى يدرك بها أن ما يتعرض له فى حياته تحكمه عوامل خارجية مثل الحظ والصدف.

ويتحدد إجرائياً بأنه: "مجموع الدرجات التى يحصل عليها الفرد من مقياس وجهة الضبط المستخدم فى البحث الحالى".

مستوى الطموح: Level Of Aspiration

وهو مستوى ثقة الطالب بنفسه وتفائله وقدرته على تحقيق أهدافه وآماله وطموحاته المستقبلية وتحمله مسئولية القيام بمهامه وواجباته ومتطلباته الدراسية بنفسه دون طلب المساعدة من الآخرين والاجتهاد لتحقيق أهدافه المستقبلية ورغبته فى تغيير وضعه الراهن نحو الأفضل فى ضوء ما يتمتع به من قدرات واستثماره للفرص التى تتاح له.

ويتحدد إجرائياً بأنه: "مجموع الدرجات التى يحصل عليها الفرد من مقياس مستوى الطموح المستخدم فى البحث الحالى".

طلاب وطالبات جامعة الأزهر: University Students

هم طلاب وطالبات من كليات مختلفة من جامعة الأزهر بالقاهرة تتراوح أعمارهم ما بين (١٨– ٢١)عاماً من المستوى الاقتصادى والاجتماعى المتوسط.

حدود البحث:

الحدود المنهجية: تم استخدام المنهج الوصفى الارتباطى المقارن باعتباره أنسب المناهج لاستخلاص النتائج وتحليلها.

الحدود البشرية: تكونت عينة الدراسية الأساسية من(٧٢٨)مشارك تم إختيارهم بطريقة عشوائية وتراوحت أعمارهم ما بين (١٨– ٢١)عاماً بمتوسط عمرى(١٩, ٦٤) وإنحراف معيارى(١, ١٢)؛ (٣٦٠) ذكور و(٣٦٨) إناث ، كما تم تقسيم العينة من حيث التخصص الدراسى (٣٥٨) نظرى و(٣٧٠) عملى، وقد كان جميع أفراد العينة من المستوى الاقتصادى والاجتماعى المتوسط.

الحدود المكانية: تم تطبيق أدوات البحث على عينة من طلاب وطالبات جامعة الأزهر بالقاهرة بالكليات التالية: (كلية الدراسات الإنسانية بنات– كلية الدراسات الإسلامية والعربية بنات–كلية العلوم بنات–كلية التجارة بنات– كلية العلوم بنين–كلية الدراسات الاسلامية والعربية بنين– كلية التجارة بنين).

الحدود الزمنية : تم تطبيق أدوات البحث على العينة من خلال نمادج المتصفح جوجل فى الفصل الدراسى الثانى للعام الجامعى ٢٠٢١/ ٢٠٢٢م.

الإطار النظرى :

أولا : المفاهيم الأساسية للبحث:

الاستحقاق الأكاديمى : Academic Entitlement

تعدّ النرجسية كما يعرفها الدليل التشخيصى للاضطرابات العقلية فى نسخته الخامسة DSM–5 نمطاً واسعاً ومستقراً من الشعور بالعظمة ونقص التعاطف والحاجة إلى الإعجاب وتتضمن:السلطة ،التفوق ،الاستعراض، الغرور، الاستغلال،الاكتفاء الذاتى والاستحقاق، وأن الاستحقاق فى هذا الدليل يحمل توقعات غير معقولة من المعاملة التفضيلية للفرد عن الآخرين (APA, 2013).

ومقاييس الشخصية النرجسية تتضمن الاستحقاق كعامل فرعى جنباً إلى جنب مع أبعاد النرجسية الأخرى ولكن الآن أصبح الاستحقاق النفسى بعداً مستقلاً قائماً بذاته وجديداً نسبياً (Rose & Anastasio, 2014).

وإذا نظرنا إلى الاستحقاق كجزء من النرجسية فإن الاستحقاق يركز على آراء الأفراد المشوهة عن الأهمية والتحكم؛ بينما فى ظل النظرة الأكثر حداثة إلى الاستحقاق النفسى 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 نرجسياً.(Jordan, et al., 2017)

ويُعدّ الاستحقاق الأكاديمى أحد أبعاد الاستحقاق النفسى ولكنه يرتبط بالسياق الأكاديمى؛ حيث يشير الباحثون إلى أن شعور الفرد بالاستحقاق قد يظهر فى مجالات عديدة مثل: المجال الأكاديمى ومجال العمل (Chowning & Campbell, 2009).

وأشار Jeffres, et al.(2014) إلى أن الاستحقاق الأكاديمى كأحد أبعاد الاستحقاق العام يعد بدروه خاصية مميزة للنرجسية والذى يتضمن إعتقاد الفرد فى أنه يستحق نتائج معينة؛لأنه يتميز عن الآخرين ويتفوق عليهم وأحياناً قد لا يتضمن الاستحقاق الأكاديمى الشعور بالتفوق على الآخرين وإنما لإدراك أدواره كعميل فى المؤسسة التعليمية وأنه يدفع ثمن تعليمه وهذا يعنى أن الطلاب يدركون تعليمهم كسلعة يتم تبادلها بالمال.

ويعد هذا المصطلح حديثاً نسبياً وقد طرحه(2002) Achacoso فى السياق الأكاديمى وقدم أول محاولة لقياسه وعرفه بأنه: "الاعتقادات غير الواقعية عما ينبغى منحه للطالب من استحقاقات والأفعال أو السلوكيات التى تؤيد الاتجاه نحو الاستحقاق.

وعرَّف(2004). Campbell, et al الاستحقاق النفسى بشكل عام بأنه: "شعور ثابت ومستقر لدى الفرد بأنه يستحق ما لا يستحقه الآخرون، وأن هذا الشعور بالاستحقاق ينعكس فى سلوكيات غير مرغوبة، أو الفعلية فى أى موقف دون الاقتصار على مجال معين، أو موقف محدد من مواقف الحياة".

وعرف (2004) .Campbell, et al الإستحقاق الأكاديمى بأنه: توقع غير واقعى للمكافآت والخدمات بغض النظر عن الأداء الفعلى للفرد فى الإطار الأكاديمى، وأنه يتضمن التركيز على الذات فى مقابل التركيز على الآخرين، وهذا يعنى الميل إلى الانخراط فى المقارنة الاجتماعية لقياس ما إذا كان الفرد يحصل على مكافآت وخدمات أفضل من التى يستحقها الآخرون.

وعرَّفه(2008) .Greenberger, et al بأنه توقع الحصول على درجات مرتفعة بأقل مجهود واتخاذ اتجاه سلبى نحو المعلمين عندما تأتى النتائج مخيبة لتوقعاتهم.

كما عرفه (2009) Chowning & Campbell بأنه: الميل إلى توقع النجاح الأكاديمى بغض النظر عن المسؤولية الشخصية أو المجهود لتحقيق هذا النجاح.

ويُعرِّفه الضبع(٢٠١٨)بأنه:"الاعتقاد غير الواقعى فى استحقاق الفرد لما لا يستحقه الآخرون وأن هذا الاعتقاد ينعكس فى سلوكيات قد تكون غير مرغوبة أو فعلية فى المجال الأكاديمى.

يعرفه الجبورى(٢٠٢١)بأنه: إعتقاد الفرد غير القائم على حقائق ملموسه بأنه يستحق أكثر من غيره ويجب معاملته من قبل الآخرين على وفق هذا الاعتقاد وعند تفاقمه يصل إلى النرجسية أما إذا كان مبنى على حقائق يتجه إلى الجدارة.

ومما سبق تعرفه الباحثة بأنه:" الإعتقاد الغير الواقعى للطالب فى إستحقاقه ما لا يستحقه الأخرون من تفضيلات ومميزات نظير دفعه المصروفات الدراسية وحصوله على درجات مرتفعه بغض النظر عن مجهوداته، وينعكس هذا الاعتقاد فى شكل سلوكيات غير مرغوبة فى بيئة الدراسة الجامعية.

مكونات الإستحقاق الأكاديمى:

ذكر(2011) .Jackson, et al أن الاستحقاق الأكاديمى يتضمن ثلاثة مكونات، هى:

- اتجاه المستحق نحو الحصول على المكافآت التى لا علاقة لها بأداء وجهد الطالب.
- تقليل المسئولية الشخصية عن النجاح الأكاديمى.
- التوقعات غير الواقعية لدور المعلمين والمؤسسات التعليمية.

ويتضمن الاستحقاق الأكاديمى أيضاً كما ذكر(2011) .Kopp, et al الاعتقادات التالية:

١) أن الطلاب يستحقون التعلم ولكن يجب ألا تكون عملية التعلم شاقة ومضنية.

٢) أن الطلاب ليس عليهم أن يبذلوا أى مجهود فى التعلم وجمع المعلومات وإنما المعلم هو المسئول عن ذلك.

٣) أية مشكلات مرتبطة بالتعلم ترجع إلى قصور فى المعلم أو المقررات التعليمية أو النظام التعليمى نفسه أكثر من أى قصور شخصى أو قلة المجهود الذى يبذله المتعلم.

٤) أن الطلاب هم الذين يضعون الخطط والسياسات التى يجب على المعلم تنفيذها أثناء المحاضرات.

٥) أن الطلاب يدفعون للجامعة ثمن تعليمهم وبالتالى لهم الحق فى الحصول على التفوق والنجاح.

فترى الباحثة أن الاستحقاق الأكاديمى يتضمن شعور الطلاب بأنهم يستحقون مميزات تفضلية عن باقى زملائهم دون تحمل أى مسئولية شخصية لبذل الجهد للتعليم والتعلم ويترتب على ذلك سلوكيات غير مرغوبة مثل الغضب والعدوانية اتجاه زملائهم وعدم احترام الاساتذة ويرون أن لهم الحق فى تحديد مواعيد الامتحانات وتسليم الواجبات والأبحاث الدراسية ،ومن خلال ذلك فقد تم تحديد مكونات الإستحقاق الأكاديمى فى بُعدين :الشعور بالاستحقاق –سلوكيات الاستحقاق.

مميزات الطلاب مرتفعى الإستحقاق الأكاديمى:

وبشكل عام ذكر Sessoms, et al. (2016) أن الطلاب الذين لديهم مستوى مرتفع من الاستحقاق الأكاديمى يتميزون بثلاث خصائص غير مرغوبة، وهى: الضبط الخارجى والتحكم المستحق والمبالغ فيه عن السياسات التعليمية والاتجاه نحو رؤية الطلاب كزبائن.

ويظهر الضبط الخارجى فى 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.

وتتمثل الخاصية الثانية فى الاعتقاد فى أن هؤلاء الطلاب يجب عليهم التأثير فى سياسات الفصل الدراسى فمثلاً يحددون ما إذا كان يتم تعيين الواجب المنزلى أثناء فترة الاستراحة أم لا.

بينما تتمثل الخاصية الثالثة فى الاعتقاد بأنهم عملاء لدى المؤسسة التعليمية وبالتالى فهم يستحقون النتائج الأكاديمية الإيجابية(على سبيل المثال: درجات مرتفعة) لأنهم يدفعون الرسوم الدراسية.

وبشكل عام الاعتقاد فى أن المعرفة حق ولا ينبغى أن تتطلب جهداً من الطلاب وأنهم يجب أن يحصلوا على نتائج جيدة بغض النظر عما إذا كان أداؤهم يستحق بالفعل تلك النتائج.

وكذلك يتميز الطلاب مرتفعوا الاستحقاق الأكاديمى بأن لديهم مستوى مرتفعاً من توجه الدرجة ومستوى منخفضاً من توجه التعلم؛ حيث يرغبون فى الحصول على نتائج إيجابية ملموسة ممثلة فى الدرجات وغالباً ما ينظرون إلى الفصول الدراسية على أنها "الشر الضرورى"فى عملية تحقيق الأهداف المهنية المستقبلية.

أسباب الإستحقاق الأكاديمى:

١- زيادة تكاليف التعليم :أدى إلى شعور الطلاب بأنهم عملاء يشترون خدمة،وإعتماد الجامعات الخاصة على الرسوم الدراسية كإيرادات مما يؤثر على نموذج المستهلك للتعليم الجامعى مما يسمح باعتقاد الطلاب بأن لديهم قوة وسلطة غير مناسبة فى المواقف الأكاديمية.

٢- الطلاب يدخلون الكلية بأفكار غير واقعية حول كيف أن الجهد والمشاركة هى الحد الأدنى من معايير النجاح،فقد أشارت نتائج بعض الدراسات أن الاستحقاق الأكاديمى كان موجوداً لدى الطلاب قبل اليوم الأول من الكلية قبل الحضور. (Cain,et al. , 2012)

٣- استخدام الانترنت يشجع الشعور بالاستحقاق والنرجسية لدى الشباب من خلال السعى وراء الاهتمام والترويج الذاتى ،حيث أشارت نتائج دراسة Greenberger,et al; (2008) ودراسة Chowning & Campbell (2009) أن خصائص الشخصية النرجسية ترتبط ارتباطاً مباشراً بالوقت الذى يقضيه الشباب على شبكات التواصل الاجتماعى.

فمن خلال تعامل الباحثة مع طلاب الجامعة استنتجت أن لديهم شعور بتضخم الذات الناتج عن الاستخدام المتزايد لمواقع التواصل الاجتماعى المختلفة والتى من خلالها يعبرون عن ما يدور فى حياتهم بسرعة وأحياناً بفيديوهات بث مباشر ويتلقون على ذلك العديد من التعليقات التى تتضمن عبارات المدح والتشجيع مما ينتج عنه أنهم دائماً يستحقون الأفضل، وكذلك إنضمام العديد من الطلبة ببرامج التنمية البشرية والدورات المختلفة والتى يكون أغلبها على الانترنت ويحصلون على شهادات دون بذل الجهد للحضور والمشاركة الفعالة المباشرة ؛فيبنون إعتقادات مستندة إلى تلك الأحداث السابقة فى حياتهم بأنهم يستحقون

أيضاً درجات مرتفعة فى المواد الدراسية ومعاملة مميزة عن زملائهم وبذلك ينمو ويترسخ مفهوم الاستحقاق الأكاديمى لدى طلاب وطالبات الجامعة.

نظرية الاستحقاق النفسى :

تعتمد تلك النظرية فى تفسيرها للاستحقاق النفسى من خلال عدة مبادئ ؛منها:

- أن الأفراد الذين يشعرون بالاستحقاق سيكونون متجاهلين لإحتياجات الآخرين والأسوأ من ذلك يعتقدون بأن مصالحهم أكثر أهمية مقارنة بمصالح الآخرين.
- يسيطر على أذهانهم اعتقاد ثابت باستحقاقهم معاملة مميزة عن غيرهم والمزيد من النجاحات والأشياء المادية.
- يجدون صعوبة فى احترام الآخرين والتعاطف مع مصائبهم حيث ينصب اهتماهم مع تجاربهم الخاصة والنتائج والمتطلبات الخاصة بهم فقط،مما يؤدى ذلك إلى عواقب وخيمة على المجتمع.
- وترى تلك النظرية أنه يصعب رؤيته بسهولة إذ ينمو تدريجياً لدى الفرد.
- سمة عامة لدى الأفراد وليس متغيراً عبر المواقف المختلفة ؛فيمتلك بعض الأفراد مستويات مرتفعة من الاستحقاق بينما البعض الآخر يمتلك مستويات معتدلة منه،فضلاً عن وجود بعض الأفراد الذين يتمتعون بمستويات منخفضه منه.
- الأفراد الذين لديهم مستويات مرتفعة من الاستحقاق النفسى يؤدى بهم إلى مجموعة واسعة من العواقب وغالباً ما تكون نتائجها سلبية على الفرد فى أفكاره ومشاعره وسلوكه.

(Twenge & Campbell, 2009)

وقد تبنت الباحثة تلك النظرية فى تناولها للاستحقاق فى البحث الحالى فمن خلال مبادئها تم تحديد أبعاد مقياس الإستحقاق الأكاديمى وتفسيرها ومناقشتها لنتائج البحث.

وجهة الضبط Locus of Control

تعد وجهة الضبط أحد أهم متغيرات الشخصية التى يفترض أنها تخفف أو تعدل بل تقى من الأثر الذى يحدثه الموقف الضاغط على الفرد ويؤثر عليه جسمياً ونفسياً.

ظهر مفهوم وجهة الضبط فى منتصف الخمسينات مرتبطاً بنظرية Rotter فى التعلم الاجتماعى وقد قدم Rotter أربعة متغيرات أساسية فى نظريته للتعلم الاجتماعى والتى إنبثق منها مفهوم وجهة الضبط (داخلى– خارجى) وهى:

جهد السلوك: وهو إمكانية حدوث السلوك فى موقف ما من أجل الحصول على التدعيم أو التعزيز.التوقع: وهو الاحتمال الذى يضعه الفرد لحدوث تعزيز معين كدلالة لسلوك معين يصدر منه.قيمة التعزيز: هو درجة تفضيل الفرد لحدوث تعزيز معين إذا كانت إمكانية الحدوث لكل البدائل الأخرى متساوية.الموقف النفسى: هو البيئة الداخلية أو الخارجية التى تحفز الفرد بناءاً على خبراته وتجاربه السابقة كى يتعلم كيف يستخلص أعلى مستوى من الاشباع فى إطار مجموعة من الظروف.

وعرفRotter وجهة الضبط بأنها: توقع عام للتحكم الداخلى فى مقابل التحكم الخارجى لنتائج السلوك حيث ينظر لوجهة الضبط على أنها توقع معرفى يحدد وجهة نظر الفرد حول العوامل المسببة لنتائج السلوك". (البلال، ٢٠٢٠)

وذكر(1966)Rotter أنه إذا أدرك الفرد أن التعزيز الذى يحصل عليه يعتمد على سلوكه أو خصائصه الدائمة نسبياً فإنه يكون ذا تحكم داخلى أما إذا أدرك الفرد أن التعزيز لا يعتمد على سلوكه أو خصائصه الدائمة ولكنه يعتمد على بعض العوامل الخارجية كالحظ أو الفرص أو القدر فإنه يكون ذا تحكم خارجى. (الخطيب،١٩٩٠)

ويرى كفافى(١٩٨٢)أن وجهة الضبط الداخلية هى: إدراك الفرد أن التدعيمات الإيجابية والسلبية فى حياته أو ما يحدث له من حوادث طيبة أو سيئة ترتبط بالدرجة الأولى بعوامل داخلية أو عوامل تتعلق بشخصه مثل الذكاء أو المهارة أو سمات الشخصية، بينما وجهة الضبط الخارجية هى إدراك الفرد أن التدعيمات الإيجابية أو السلبية فى حياته أو ما يحدث له من حوادث طيبة أو سيئة يرتبط بالدرجة الأولى بعوامل خارجة عن شخصه مثل الحظ أو الصدفة أو تأثير الآخرين أو إلى عوامل لا يمكن التنبؤ بها.

كما تعتبر وجهة الضبط سمة شخصية تساعد الفرد على أن ينظر إلى إنجازاته من نجاح أو فشل فى ضوء ما لديه من استعدادات وقدرات وما يقوم به من جهد لكى يحقق أهدافه بغرض الوصول إلى ما يرجو(مفتاح، ٢٠٠٣).

ويعرف عسكر(٢٠٠٥) وجهة الضبط بأنها: الاعتقاد العام بالتحكم الذاتى فى مقابل التحكم الخارجى فيما يحدث فالفرد الذى يعتقد بأن لديه التحكم فى أموره يعتبر داخلى التحكم وأما الفرد الذى يعتقد بأن الظروف أو الناس الآخرين هم الذين يتحكمون فى مصيره فيقال عنه بأنه خارجى التحكم.

تعرفه البلال(٢٠٢٠)بأنها:إدراك الفرد لمصدر المسئولية عن النتائج والأحداث ناتج عن مسئوليته الشخصية مقابل أن يرجع ذلك إلى عوامل وقوى خارجية بعيدة عن سيطرته.

ومما سبق تعرفه الباحثه بأنه: هى إدراك الطالب لمسئوليته الذاتيه عما يحدث له من مواقف مختلفة بأنها نتيجة لما يبذله من مجهود وما يتمتع به من قدرات فى مقابل الدرجة التى يدرك بها أن ما يتعرض له فى حياته تحكمه عوامل خارجية مثل الحظ والصدف.

وقد أوضحت العديد من الدراسات أن هناك سمات شخصية يمتاز بها ذوى وجهة الضبط الداخلية، ومنها:

أكثر إجتهاداً وتفاعلاً مع حالات التدعيم فى المواقف التعليمية.

يبذلون جهد أكبر من أجل النجاح والتفوق الدراسى.

أكثر توافقاً نفسى وأكثر تقديراً لذاتهم.

أكثر إتزاناً إنفعالياً ولديهم الأنا قوية.

على درجة عالية من التوكيدية والمثابرة.

الثقة الزائدة، تحمل المسئولية، والاعتماد على النفس.

الخلو من الأعراض العصابية.

قدرة عالية على التوافق مع الذات والمجتمع.

كما أوضحت العديد من الدراسات أن ذوى وجهة الضبط الخارجية يمتازون بسمات شخصية منها:

إرتفاع مستوى القلق والعدوانية وسوء التوافق.

الشعور بعدم الأمن الذاتى وعدم الثقة بالنفس.

التشكيك فى الآخرين والحاجة إلى الاستحسان الاجتماعى.

مفهومهم عن ذاتهم منخفض ويتقبلون ذواتهم على نحو منخفض.

السلبية فى التعامل مع الأحداث الخارجية.

الإحساس الدائم بالفشل والشعور بالعجز الذاتى.

المسايرة والعصابية وضعف الأنا.

سوء التكيف والاضطرابات الشخصية. (بدر، ٢٠٠٦)

العوامل المؤثرة فى وجهة الضبط (الداخلية – الخارجية):

أشار(2007)Fink والصميدعى(٢٠٠٩) إلى أن هناك بعض العوامل قد تؤثر فى تحديد وجهة الضبط (الداخلية – الخارجية) وهى:

أساليب التنشئة الأسرية: يعتبر مفهوم وجهة الضبط أحد المفاهيم التى يكتسبها الإنسان من مراحل عمره المبكرة وذلك من خلال عملية التنشئة التى تسهم بشكل فعال فى تنمية قراراته وإدراكه لعملية إرجاع نواتج سلوكه إلى عوامل داخلية أو عوامل خارجية، حيث أن أساليب المعاملة الوالدية القائمة على السيطرة والقسوة مرتبطة إرتباطاً موجباً مع الضبط الخارجى والمعاملة الوالدية التى تتسم بالقبول والحب ارتبطت ارتباطاً إيجابياً مع الضبط الداخلى.

المستوى الاجتماعى والاقتصادى: للفرد لهما دور مهم فى تحديد وجهة الضبط لدى الفرد، حيث أن المكانة الاجتماعية والاقتصادية تساعد على تنمية أو إعاقة مدى شعور الفرد فى إمكانية التحكم فى أحداث الحياة والسيطرة عليها.

المستوى الثقافى: التفاوت الثقافى بين المجتمعات قد يكون له دور فى الاختلاف بين الأفراد فى تحديد مسئولياتهم تجاه الأحداث.

الذكاء: يعتبر الذكاء من المتغيرات التى لها دور فى وجهة الضبط حيث أن الطلاب ذوى الذكاء فوق المتوسط يميلون إلى وجهة الضبط الداخلى، فى حين أن الطلاب ذوى الذكاء دون المتوسط أو المنخفض يميليون إلى وجهة الضبط الخارجى.

مستوى الطموح Level of Aspiration :

يعتبر(1930) Hoppe أول من تناول مستوى الطموح بالدراسة وكان ذلك فى البحث الذى أجراه لبحث علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح، حيث عرفه بأنه أهداف الشخص أو غاياته أو ما يُنتظر منه القيام به فى مهمة معينة.(الذواد، ٢٠٠٢)

فتحديد مستوى الطموح تعتبر نقطة مهمة لأن تطلعات الفرد وطموحاته تنتمى إلى جوانب معينة من حياته ويسعى كى يصل فى كل منها إلى ذلك المستوى الذى يتفق وتكوينه النفسى وإطاره المرجعى، ويشعر الفرد بالنجاح إذا بلغ مستوى طموحه فكأن مستوى الطموح معيار

يحكم به الفرد على نجاحه أو فشله فيما يقوم به من أعمال وفيما يستهدف تحقيقه من غايات.(إبراهيم، ٢٠٠٤)

تعرفه الخطيب(١٩٩٠)بأنه : "طاقة إيجابية دافعة وموجهه نحو تحقيق هدف مرغوب فيه".

تعرفه عبد الفتاح(١٩٩٠)بأنه:سمة ثابتة ثباتاً نسبياً تفرق بين الأفراد فى الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسى للفرد وإطاره المرجعى ويتحدد حسب مرات النجاح والفشل التى مر بها.

تعرفاه الشرنوبى والحسينى(٢٠٠٢)بأنه: سمة شخصية على درجة من الثبات النسبى تتحدد فى ضوء تنشئة الفرد واستعداداته ويتمثل فى هدف أو مستوى معين يحدده الفرد ويتوقع أو يتطلع إلى الوصول إليه مع توافر الإرادة للسعى والاجتهاد لتحقيقه.

يعرفه كلا من معوض ومحمد(٢٠٠٦) بأنه: سمة ثابتة نسبياً تشير إلى أن الشخص الطموح هو الذى يتسم بالتفاؤل والقدرة على وضع الأهداف وتقبل كل ما هو جديد وتحمل الفشل والإحباط.

بينما تعرف جويدة (٢٠١٥) الطموح بأنه: تلك الأهداف الدراسية التى يضعها الطالب بنفسه مسبقاً ويسعى إلى تحقيقها تدريجياً على إمتداد مساره الدراسى.

يعرفه نادر وفتاح(٢٠٢١)بأنه: قدرة الفرد فى المواجهة والتغلب على هذه القوى الدافعية لجميع المواقف فى الحياة.

ومما سبق تعرفه الباحثه بأنه: "وهو مستوى ثقة الطالب بنفسه وتفائله وقدرته على تحقيق أهدافه وآماله وطموحاته المستقبلية وتحمله مسئولية القيام بمهامه وواجباته ومتطلباته الدراسية بنفسه دون طلب المساعدة من الآخرين والاجتهاد لتحقيق أهدافه المستقبلية ورغبته فى تغيير وضعه الراهن نحو الأفضل فى ضوء ما يتمتع به من قدرات واستثماره للفرص التى تتاح له.

خصائص الفرد الطموح:

إن الشخص الطموح له خصائص يتميز بها عن غيره حيث أشار شعلة(٢٠٠٤)وغريب والعضايلة (٢٠١٠) بأن هناك بعض الخصائص التى يتميز بها الفرد الطموح وهى:

لا يقنع بالقليل ولا يرضى بمستواه الراهن ويعمل دائماً على النهوض به.

لا يؤمن بالحظ ولا يعتقد أن مستقبل الإنسان محدد لا يمكن تغييره ولا يترك الأمور للظروف.
لا يخشى المغامرة أو المنافسة أو المسؤولية.
يأخذ دائماً بأسباب الوصول إلى التقدم ولا يستسلم للفشل بسهولة.
لا يجزع إن لم تظهر نتائج جهوده سريعاً.
لديه ميل إلى الكفاح حيث أنه يتحمل الصعاب في سبيل الوصول إلى هدفه ولا يمنعه الفشل عن معاودة جهوده.
يتسم بالمثابرة حيث يؤمن بأن الجهد والمثابرة كفيلان بالتغلب على الصعاب.
بعض العوامل المؤثرة فى مستوى الطموح:
أشار يوسف (١٩٩٩) إلى أن هناك بعض العوامل قد تؤثر فى مستوى الطموح، وهى:
القدرة العقلية: وتعنى أنه كلما كان الفرد أكثر قدرة عقلية وأعلى ذكاء كان باستطاعته القيام بتحقيق أهداف أكثر صعوبة وتحقيق طموحه.
النضج: فكلما كان الفرد أكثر نضجاً كان فى متناول يده وسائل جمع تحقيق أهداف الطموح وكان أقدر على التفكير فى هذه الوسائل والغايات للوصول إلى طموحه.
الثواب: يُعتبر الثواب المادى والمعنوى مثل(الأجور–الحوافز–الترقيات) من العوامل الهامة التى قد تساعد على رفع مستوى الطموح حيث تساعد الإنسان على تنظيم نشاطه وتوجهه نحو تحقيق الهدف.
الجانب الانفعالى: ويقصد به البيئة العامة التى يُمارس فيها العمل مثل شعور الفرد بتقدير الزملاء وإعجابهم بنشاطه وإنتاجه وعلاقته الجيدة برؤسائه وشعوره بأنه مقبول ومحبوب من جماعة العمل كل ذلك يعتبر من العوامل المهمة التى قد تؤثر فى ارتفاع مستوى الطموح وعكس ذلك قد يؤدى إلى كراهية الفرد للمؤسسة وللعمل وقد يسبب فى غيابه المتكرر وبالتالى خفض مستوى طموحه.
نظرة الفرد إلى المستقبل: قد تُؤثر نظرة الفرد إلى المستقبل وما يتوقع أن يُحققه من أهداف فى مستقبل حياته على أهدافه الحاضرة، فالشخص الذى يمتد بصره وتفكيره إلى مستقبل زاهر يكون تحصيله ومستوى طموحه مخالفاً لشخص ينظر للمستقبل بمنظار ضعيف أو متدنى.

كما أشار حسيب (٢٠٠٤) أن هناك عوامل أخرى قد تؤثر فى مستوى الطموح وهى الأسرة كمنظومة اجتماعية وأساليب التنشئة الاجتماعية بها، جماعات الرفاق، المستوى الاقتصادى للفرد، التحصيل الدراسى، مفهوم الذات، والثقة بالنفس.

طلاب الجامعة: University Students

يعد الطالب أحد مدخلات إدارة البيئة للتعليم والتعلم بل أهم التدخلات العلمية التربوية فبدون الطالب لن يكون هناك تعلم.

يعرفه مرسى(٢٠٠٢) بأنه : ذلك الشخص الذى سمحت له كفاءته العلمية للانتقال من المرحلة الثانوية أو التكوين المهنى أو الفنى العالى إلى الجامعة تبعاً لتخصص الفرعى بواسطة شهادة ودبلوم يؤهله لذلك ويعتبر الطالب أحد العناصر الأساسية والفاعلية فى العملية التربوية طيلة تكوينه الجامعى إذ يمثل عددياً النسبة العالية فى المؤسسة الجامعية.

يعرفه حجار (٢٠١٥) بأنه: هو طالب ينتمى إلى مؤسسة تعليمية وهى الجامعة له ثقافة مميزة عن باقى الفئات المماثلة له نظراً لما يشكله من الطاقة فكرية وقدرات عملية وعلمية وموهبة التى اكتسبها من ثقافة المجتمع السائدة وكذا الوسط الجامعى الذى يعيش فيه وبذلك تكون شخصيته التى تبرز فى الاتجاهات نحو مختلف المواضيع ،فنقول إن الطالب الجامعى : طالب علم ينتمى إلى المؤسسة التعليمية.

تعرف قايد(٢٠١٩)الطالب الجامعى بأنه: هو إنسان يمر في مرحلة نمو معينة، فهو على وشك إنهاء مرحلة المراهقة إن لم يكن قد تجاوزها فعلا إلى مرحلة نضج أخرى تسمى مرحلة الشباب، ويتراوح العمر الزمنى للطالب الجامعى ما بين(١٨– ٢٢)عاماً بمتوسط يبلغ حوالى العشرين عاماً.

ومن خلال ما سبق تعرف الباحثة طلاب الجامعة بأنهم:"طلاب وطالبات من جامعة الأزهر بالقاهرة من كليات نظرية وعملية تتراوح أعمارهم ما بين(١٨– ٢١)عاماً ومن المستوى الاقتصادى والاجتماعى المتوسط.

ثانياً دراسات سابقة:

المحور الأول: دراسات تناولت الاستحقاق الأكاديمى وعلاقته ببعض المتغيرات :

هدفت دراسة Ciani,et al. (2008) إلى الكشف عن الفروق فى الإستحقاق الأكاديمى بين طلبة الجامعة،تكونت العينة من(١, ٢٢٩)طالباً جامعياً تم تطبيق مقياس الاستحقاق

الأكاديمى من إعداد(2002) Achocaso ،أشارت أهم النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فى الإستحقاق الأكاديمى تبعاً للفرقة الدراسية،ووجود فروق دالة لإحصائياً وفقاً للنوع لصالح الذكور حيث يعتقدون أنهم أكثر إستحقاقاً من الإناث وهذا الاعتقاد لا يتغير بمرور الوقت.

تناولت دراسة (2012)Bowsel التعرف على مواقف الاستحقاق الأكاديمى وعلاقاتها بالكفاءة الذاتية ومواقع التواصل الاجتماعى وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلبة الجامعة ،تكونت العينة من(٣١٣)مشاركاً تراوحت أعمارهم ما بين(١٨ : ٤٨)عاماً بمتوسط عمرى (١٩, ٣٩)،تم تطبيق مقياس الاستحقاق الأكاديمى ومقياس الكفاءة الذاتية واستمارة البيانات الديموجرافية، وأظهرت أهم النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الاستحقاق الأكاديمى والكفاءة الذاتية ،ووجود فروق دالة إحصائياً فى الاستحقاق الأكاديمى تبعاً للنوع لصالح الذكور ،وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى الاستحقاق الأكاديمى وفقاً للتخصص الدراسى.

بحثت دراسة (2012) Hartman تحليل الاستحقاق الذاتى الأكاديمى لطالب الجامعة من حيث مستويات الاستحقاق؛ العام الدراسى والنوع،تم تطبيق مقياس الاستحقاق الأكاديمى على عينة مكونة من (٢٤٣)طالباً بمتوسط عمرى(١٨)عاماً،أظهرت أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى الإستحقاق الأكاديمى لصالح الذكور،ووجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب العام الدراسى حيث جاء طلاب الفرقة الأولى الجامعية أقل استحقاقاً.

بينما استهدفت دراسة (2013).Andrson,et al الكشف عن مدى إمكانية التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمى من خلال بعض المتغيرات،تكونت العينة من(٢٩٣)مشاركاً،تم تطبيق المقاييس التالية (الاستحقاق النفسى–المسؤولية الشخصية–تحمل الاحباط–وجهة الضبط) ،أشارت أهم النتائج إلى أن عدم تحمل المسؤولية والاحباط ووجهة الضبط الخارجية متغيرات تتنبأ بالاستحقاق الأكاديمى حيث أن الطلاب الذين يتمتعون بشعور مرتفع بالاستحقاق يبذلون جهداً أقل لتحقيق نتائج أكاديمية إيجابية.

هدفت دراسة(2013)Holmes إلى معرفة العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمى والأداء الأكاديمى والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة، حيث تم قياس الأداء الأكاديمى من خلال متوسط النقاط التراكمى وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين من الطلاب الجامعيين:

المجموعة الأولى(١٦٥) طالباً تم إعتبارهم معرضين للخطر أكاديمياً من خلال الحصول على معدل تراكمى أقل من ٢,٠ ؛والمجموعة الثانية(١٤٦) طالباً تم إعتبارهم غير معرضين للخطر أكاديمياً حيث حصلوا على معدل تراكمى أعلى من ٢,٠،أشارت أهم النتائج إلى أن الطلاب المعرضين للخطر أكاديمياً أعلى بشكل ملحوظ فى الاستحقاق الأكاديمى وأقل فى الرضا عن الحياة من أقرانهم غير المعرضين للخطر،وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين كل من الاستحقاق الأكاديمى والمتغيرات موضع الدراسة لأى من المجموعتين.

أجرى(2015) Sohr–Preston & Boswell دراسة بهدف التعرف على العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمى والمتغيرات:(الوظائف الأسرية– مفهوم الذات– وجهة الضبط– عدم الأمانة الأكاديمية)، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين فى الاستحقاق الأكاديمى، وإمكانية التنبؤ به من خلال تلك المتغيرات، تكونت العينة من(٣٩٨)طالباً وطالبة، بواقع (١٨٨)ذكر و(٢١٠)أنثى، بمتوسط عمرى(٢٠,٠١)عام وإنحراف معيارى قدره (٣,٨٦)، طبق عليهم المقاييس التالية:(مفهوم الذات–فعالية الذات – وجهة الضبط – الوظائف الأسرية – عدم الأمانة الأكاديمية – الاستحقاق الأكاديمى)،وأشارت أهم النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاستحقاق الأكاديمى ومفهوم الذات ووجهة الضبط الداخلية والوظائف الأسرية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة مع عدم الأمانة الأكاديمية، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين الذكور والإناث فى الاستحقاق الأكاديمى لصالح الذكور وأنه يمكن التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمى من خلال هذه المتغيرات.

وهدفت دراسة Turnipseed & Cohen (2015) إلى فحص إمكانية التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمى من خلال الثالوث المظلم للشخصية (النرجسية– الميكافيلية– السيكوباتية)، وذلك على عينها قوامها(١٦٩) طالباً جامعياً، بمتوسط عمرى (٢٢ ,٥٠) عام، واستخدمت الدراسة مقياس الاستحقاق الأكاديمى ومقياس الثالوث المظلم للشخصية ، وتوصلت أهم النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للنوع فى بُعد المسئولية الخارجية كأحد بعدى الاستحقاق الأكاديمى وفى (النرجسية– الميكافيلية– السيكوباتية) لصالح الذكور،وعدم وجود فروق دالة إحصائياً فى بُعد توقعات الاستحقاق،وأنه يمكن التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمى من خلال المتغيرات موضع الدراسة.

وهدفت دراسة(2016) Barton & Hirsch إلى فحص الاستحقاق الأكاديمى كمتغير وسيط بين الأبوة المتساهلة وبعض خصائص الصحة النفسية لدى طلاب الجامعة، وتكونت العينة من (٥٢٤)طالباً وطالبة(٢٥٣) ذكر و(٢٧١) أنثى، بمتوسط عمرى (١٩,٤١) عام وانحراف معيارى قدره(١,٤٠)، واستخدمت الدراسة المقاييس التالية: (استبيان السلطة الوالدية –الاستحقاق الأكاديمى–الرفاهية النفسية–الأعراض الاكتئابية–الضغوط)،وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(٠,٠١)بين الاستحقاق الأكاديمى ونمط التساهل فى التربية من قِبَل الوالدين،والأعراض الاكتئابية والضغوط،ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(٠,٠١)بينه وبين الرفاهية النفسية، ووجود فروق دالة إحصائياً فى الاستحقاق الأكاديمى تبعاً للنوع لصالح الذكور.

وهدفت دراسة (2016) .Bonaccio, et al إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الاستحقاق الأكاديمى والقدرة العقلية العامة والعوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية وذلك على عينة قوامها(٢٠٤)طالباً جامعياً،واستخدمت الدراسة المقاييس التالية: (الاستحقاق الأكاديمى–القدرة العقلية العامة– العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية)،وأسفرت النتائج عن إرتفاع مستوى الاستحقاق الأكاديمى لدى عينة الدراسة،ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الاستحقاق الأكاديمى والقدرة العقلية العامة وسمات الشخصية الإيجابية:الانفتاح–يقظة الضمير–الانبساطية،ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الاستحقاق الأكاديمى وسمة العصابية ،كما أظهرت النتائج وجود ارتباط سالب ودال إحصائياً بين الاستحقاق الأكاديمى والإنجاز الأكاديمى.

وتناولت دراسة (2017) McLellan & Jackson الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الاستحقاق الأكاديمى وسمات الشخصية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ،تكونت العينة من (٢٥٦) طالباً وطالبة، واعتمدت الدراسة على استبيان الاستحقاق الأكاديمى واستبيان العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية واستبيان الاستراتيجيات الدافعية للتعلم ،وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الاستحقاق الأكاديمى وسمات الشخصية الإيجابية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً سواء المعرفية أو ما وراء المعرفية.

هدفت دراسة(Reysen, et al.(2017 الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الاستحقاق الأكاديمى والرضا عن الحياة والأداء الأكاديمى لدى طلاب الجامعة المعرضين للخطر وغير المعرضين للخطر أكاديمياً، وتكونت العينة من(٢١٠) طالباً تم اختيارهم من طلبة إحدى الجامعات العامة بجنوب أمريكا بواقع (١٠٥) طالباً معرضين للخطر أكاديمياً، بمتوسط عمرى (١٩,٠٠)عام ،ومثلهم من غير المعرضين للخطر أكاديمياً بمتوسط عمرى (٢٢,٠٠)عام ،واستخدمت الدراسة استبيان الاستحقاق الأكاديمى ومقياس الرضا عن الحياة،وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاستحقاق الأكاديمى والرضا عن الحياة لدى أفراد عينة الدراسة.

وبحثت دراسة(Elias(2017 فحص العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمى وسلوك الغش وتأثير بعض المتغيرات الديموجرافية على الاستحقاق الأكاديمى(النوع–العمر الزمنى–المعدل التراكمى) ،وذلك على عينة قوامها(٣٧٠)طالباً وطالبة، تم اختيارهم من طلبة المرحلة الجامعية الأولى وطلبة الدراسات العليا(١٨١)ذكر و(١٨٩)أنثى،وتم تقسيمهم وفقاً لمتغير العمر الزمنى إلى مجموعتين: الأولى عددها(٢٤٧)طالباً وطالبة عمرها الزمنى يقل عن(٢٥) سنة والثانية عددها(١٢٣) طالباً وطالبة عمرها الزمنى يزيد عن(٢٥)عام، واستخدمت الدراسة مقياس الإدراكات الأخلاقية للغش واستبيان الاستحقاق الأكاديمى، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاستحقاق الأكاديمى والغش فى الامتحانات ووجود فروق فى الاستحقاق الأكاديمى لصالح الذكور والطلاب صغار السن وذوى المعدل التراكمى المنخفض.

وهدفت دراسة الضبع(٢٠١٨)إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادى فى تنمية التواضع وخفض الاستحقاق النرجسى الأكاديمى لدى طلاب الجامعة، تكونت العينة من(٢٢)طالباً منخفضى التواضع ومرتفعى الاستحقاق النرجسى الأكاديمى بجامعة الملك خالد، متوسط أعمارهم (٢٢,٢٣) عام وانحراف معيارى(٠,٦١)،وتم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية (١١) وضابطة (١١)،وأعدَّ الباحث مقياسين: التواضع كحالة،والاستحقاق النرجسى الأكاديمى، والبرنامج الإرشادى الانتقائى،وأظهرت النتائج فعالية البرنامج الإرشادى فى تنمية التواضع وخفض الاستحقاق النرجسى الأكاديمى لدى طلاب الجامعة.

بحثت دراسة(2019) Kurtyılmaz مدى صلاحية استبيان الاستحقاق الأكاديمى فى البيئة التركية والكشف عن طبيعة العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمى والنرجسية والكفاءة الذاتية الأكاديمية، تم إجرائها على (٤٦٩)مشاركاً ، بواقع(٣٥١) إناث و(١١٨) ذكور،أشارت النتائج إلى تكافىء الصورة التركية والإنجليزية للاستبيان،ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاستحقاق الأكاديمى والنرجسية ومرتبط سلباً بالكفاءة الذاتية الأكاديمية.

هدفت دراسة(2019).Fromuth ,et al الكشف عن علاقة الاستحقاق الأكاديمى باتجاهات الطلاب نحو وجهة الضبط والإنجاز والسلوك الأكاديمى،تكونت العينة من(٢٧٢) مشاركاً،مقسمين إلى(٩٦)ذكر و(١٧٦)أنثى تراوحت أعمارهم ما بين(١٨ : ٢١)عاماً،تم تطبيق مقياس الاستحقاق الأكاديمى،مقياس وجهة الضبط،مقياس الإنجاز الأكاديمى ومقياس للعوامل الضارة المتصورة ،أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الاستحقاق الأكاديمى ووجهة الضبط الخارجية والانجاز الأكاديمى المنخفض،ووجود علاقة ارتباطية موجبه بينه وبين بعض السلوكيات التى قد تعوق الأداء الأكاديمى،ووجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين الاستحقاق الأكاديمى والدافع الأكاديمى.

وأجرى الضبع(٢٠٢٠)دراسة للتعرف على مستوى الاستحقاق الأكاديمى لدى طلبة الجامعة فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية(الجنس،التخصص الدراسى،المستوى الدراسى) ،وتكونت العينة من(٣١٧)طالباً وطالبة،من طلبة البكالوريوس بجامعة الملك خالد، بمتوسط عمرى(٢١, ٧٢)عام وانحراف معيارى(١, ٥٦)،تم تطبيق مقياس الاستحقاق الأكاديمى من إعداد الباحث(٢٠١٨) ،وأشارت النتائج إلى أن المستوى العام على مقياس الاستحقاق الاكاديمى جاء مرتفعاً،ووجود فروق دالة إحصائياً فى الاستحقاق الاكاديمى لصالح الذكور والتخصص الدراسى لصالح التخصص النظرى، والمستوى الدراسى لصالح المستوى الأول.

بحثت دراسة(2020)Huang & Kuo التعرف على الفروق الديموجرافية والنفسية والاجتماعية والثقافية فى الاستحقاق النفسى والاستحقاق الأكاديمى وتأثيراتها على الرفاهية النفسية فى عينة من الشباب الآسيويين والقوقازيين فى كندا،تكونت العينة من(٢٩٦)مشاركاً تم تطبيق المقاييس التالية عليهم: (الاستحقاق النفسى–الاستحقاق الأكاديمى–الكفاءة الذاتية–تقدير الذات–المقارنة الاجتماعية–الرفاهية النفسية–استبيان المتغيرات الديموجرافية)أشارت أهم النتائج إلى انتشار الاستحقاق بدرجة متوسطة لدى عينة

الدراسة،وأنه يمكن التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمى من خلال إنخفاض تقدير الذات وإنخفاض الكفاءة الذاتية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الاستحقاق الأكاديمى والرفاهية النفسية.

وهدفت دراسة رؤوف(٢٠٢٠)معرفة العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمى وكفاءة الذات المدركة وأشكال نقد الذات لدى طلبة الكليات الأهلية والفروق على الاستحقاق الكاديمى وفقاً لمتغيرى الجنس والتخصص،وتم تطبيق المقاييس التالية:(الاستحقاق الاكاديمى– كفاءة الذات المدركة–أشكال نقد الذات)على عينة مكونة من(٩٩٩)طالب وطالبة بواقع(٦٦٧)ذكور و(٣٣٢)إناث ،وبواقع(٦٠٧) عملى و(٣٩٢)إنسانى، واستنتجت الدراسة أن هناك علاقة عكسية بين الاستحقاق الأكاديمى وكفاءة الذات المدركة وأشكال نقد الذات لدى طلبة الكليات الأهلية.

بينما هدفت دراسة Seipel & Brooks(2020) إلى دراسة الاستحقاق الأكاديمى لدى طلبة تخصص النظم والمعلومات ومقارنتهم بالطلبة فى تخصصات أخرى، تم تطبيق مقياس الاستحقاق الأكاديمى على عينة مكونة من(٥٢٩)مشاركاً،وأشارت أهم النتائج إلى عدم وجود فروق تبعاً للتخصصات الدراسية فى الإستحقاق الأكاديمى ،ووجود علاقة عكسية بين العمر الزمنى والإستحقاق الأكاديمى.

تناولت دراسة(2021).Pilotti ,et al الاستحقاق الأكاديمى وسط تغير اجتماعى فى المملكة العربية السعودية والتعرف على الفروق فى الاستحقاق الأكاديمى بين طلاب الجامعات فى مجتمع ما فى انتقال سريع من نظام أبوى إلى نظام يعزز المساواة بين الجنسين،تم تطبيق استبيان الاستحقاق الأكاديمى ونظراً لوباء فيروس كورونا(–COVID 19)،تم تسليم التعليمات عبر الإنترنت بشكل متزامن،تكونت العينة من(٦٧٨)طالباً جامعياً بواقع(٣٢٦)أنثى و(٣٥٢)ذكراً تراوحت أعمارهم ما بين(١٨– ٢٥)عاماً،أشارت أهم النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى الإستحقاق الأكاديمى تبعاً للنوع.

هدفت دراسة(2021) LaBelle & Wozniak إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات الأكاديمية وإساءة استخدام المنشطات الوصفات الطبية بين طلاب الكلية: التحقيق فى وجهة الضبط الأكاديمى؛التوجيه الصفى والاستحقاق الأكاديمى،تكونت العينة من(١٤٧)طالباً جامعياً بمتوسط عمرى(٦٥ ,١٩)، تم تطبيق أدوات الدراسة عبر الإنترنت،أشارت النتائج إلى عدم

وجود ارتباطات ذات دلالة إحصائية بين الاستحقاق الأكاديمى مرتبطًا بمتغيرات نظرية السلوك المخطط(TPB)فى هذه الدراسة.

بينما استهدفت دراسة(2021).Jill ,et al انتشار وخصائص الاستحقاق الأكاديمى بين طلبة مساعد الطبيب فى الولايات المتحدة، تم استخدام مقياس الاستحقاق الأكاديمى عبر البريد الإلكترونى،تكونت العينة من(٣٣٧)مشاركاً،أشارت النتائج إلى أن انتشار الاستحقاق الأكاديمى منخفض لدى عينة الدراسة،وإرتفاع الاستحقاق الأكاديمى لدى الطلاب الأكبر سناً.

المحور الثانى: دراسات تناولت متغيرى وجهة الضبط ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة:

هدفت دراسة الذواد(٢٠٠٢) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين وجهة الضبط الداخلية ومستوى الطموح لدى عينة من طالبات الجامعة السعوديات والمصريات، والفروق بينهن فى وجهة الضبط الداخلية ومستوى الطموح،تم تطبيق مقياسى وجهة الضبط ومستوى الطموح، تكونت العينة من(١٢٠)طالبة من طالبات الجامعة السعوديات والمصريات ،وتوصلت الدراسة إلى وجودة علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين وجهة الضبط الداخلية ومستوى الطموح لدى طالبات الجامعة المصريات وطالبات الجامعة السعوديات، كما توجد فروق دالة إحصائياً فى وجهة الضبط الداخلية لصالح طالبات الجامعة السعوديات، وتوجد فروق دالة إحصائياً فى مستوى الطموح لصالح طالبات الجامعة المصريات.

كما قام بدر(٢٠٠٦) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق بين الذكور والإناث فى وجهة الضبط وتوكيد الذات، وكذلك الفروق بين الطلاب والطالبات من الدارسين داخل وخارج البيئة السعودية فى وجهة الضبط وتوكيد الذات، وعلاقة وجهة الضبط الداخلى والخارجى بمستوى التوكيدية،وتم تطبيق مقياس توكيد الذات ومقياس وجهة الضبط على (٢٠٠)طالب وطالبة داخل وخارج المملكة العربية السعودية، وأسفرت النتائج على أن الإناث يملن إلى وجهة الضبط الخارجى بالمقارنة بالذكور،ولا توجد فروق بين الذكور والإناث خارج المملكة العربية السعودية فى وجهتى الضبط وتوكيد الذات، وأنه كلما مال الفرد نحو وجهة الضبط الخارجية قل توكيد الذات لديه.

وهدفت دراسة شعلة (٢٠١٠)إلى التعرف على أثر تفاعل مفهوم الذات الأكاديمى مع وجهة الضبط على كل من قلق الاختبار والإنجاز الأكاديمى لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة أم القرى، تكونت العينة من(١٠٠)طالباً وتم تطبيق المقاييس التالية : (وجهة الضبط–الذات

الأكاديمية–قلق الاختبار–الانجاز الكاديمى)، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(٠,٠١)بين وجهة الضبط الداخلية وقلق الاختبار، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عن مستوى دلالة(٠,٠١) بين وجهة الضبط الداخلية والإنجاز الأكاديمى، ووجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى دلالة(٠,٠١)لتفاعل مفهوم الذات الأكاديمى مع وجهة الضبط فى قلق الاختبار لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة أم القرى.

كما بحثت دراسة غريب والعضايلة(٢٠١٠) طبيعة العلاقة بين المناخ الجامعى السائد فى الجامعات الحكومية والخاصة وكل من دافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية،وتكونت العينة من(١٠٠) طالب وطالبة من الجامعات الحكومية والخاصة بالتساوى،وتم تطبيق المقاييس التالية: (المناخ الجامعى–دافعية الإنجاز–مستوى الطموح)، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب وطالبات الجامعات ذات المناخ الجامعى المفتوح ومتوسطات درجات طلاب وطالبات الجامعات ذات المناخ الجامعى المغلق فى كل من دافعية الإنجاز ومستوى الطموح لصالح طلاب وطالبات الجامعات ذات المناخ الجامعى المفتوح.

بحثت دراسة أبو العلا(٢٠١٠) العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم وتقدير الذات ومستوى الطموح والتوافق مع الحياة الجامعية، وتحديد الفروق بين الجنسين فى المتغيرات محل الدراسة لدى طلاب جامعة المنصورة، وتم تطبيق مقاييس: (التفاؤل والتشاؤم–دليل تقدير الذات–الطموح – التوافق مع الحياة الجامعية)على(٦٠٤)مشارك، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مستوى الطموح وتقدير الذات والتوافق مع الحياة الجامعية،ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين مقياس التشاؤم ومقياس مستوى الطموح وتقدير الذات والتوافق مع الحياة الجامعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى الطموح وتقدير الذات والتوافق مع الحياة الجامعية لصالح الذكور.

هدفت دراسة القحطانى(٢٠١٦)إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين وجهة الضبط (الداخلى – الخارجى) ومستوى الطموح لدى طلاب الجامعة ؛ والتحقق من درجة الفروق فى وجهة الضبط ومستوى الطموح باختلاف المستوى الدراسى(الثانى– السابع)والتخصص الدراسى (علوم طبيعية – علوم إنسانية)،وبلغ حجم العينة(١٨٠) طالباً،تم تطبيق مقياس وجهة الضبط ومقياس مستوى الطموح ،وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة

إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)بين درجات أفراد العينة على مقياس وجهة الضبط ودرجاتهم على مقياس مستوى الطموح، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)فى مقياس وجهة الضبط لصالح الطلاب تخصص العلوم الطبيعية.

تعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال مراجعة الدراسات السابقة إتضح ما يلى:

أن الدراسات السابقة التى تنتمى إلى هذا الموضوع معظمها قد هدفت إلى معرفة مدى انتشار الإستحقاق الأكاديمى بين طلبة الجامعة مثل دراسة:(2012) Hartman ؛الضبع (٢٠٢٠) ؛(2021).et al, Jill،وتناولته بعض الدراسات فى علاقته ببعض المتغيرات الأخرى مثل دراسة:

Sohr–؛Holmes(2013)؛Andrson,etal.(2013)؛Bowsel(2012)

(2015) Preston&Boswell ؛Elias(2017)؛رؤوف(٢٠٢٠)،وهدفت بعض الدراسات إلى التعرف على الفروق فى الاستحقاق الأكاديمى مثل دراسة :(2008) .Ciani,et al ؛ (2012) Bowsel ؛(2012) Hartman ؛ (2015) Sohr–Preston & Boswell ؛ (2020)Huang & Kuo ،وبالنسبة لأحجام العينات المشاركة فى تلك الدراسات فقد تراوحت ما بين (٢٢– ٢٢٩ ,١) مشاركاً،واستخدمت غالبية الدراسات المنهج الوصفى باستثناء دراسة الضبع (٢٠١٨) فقد استخدمت المنهج شبه التجريبى،وأشارت نتائج بعض الدراسات السابقة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الإستحقاق الأكاديمى وبعض المتغيرات مثل الاتجاه نحو الغش والاحباط وسمة العصابية وعدم الأمانة الأكاديمية ، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بينه وبين بعض المتغيرات مثل: الكفاءة الذاتية ومفهوم الذات ووجهة الضبط الداخلية والوظائف الأسرية،فبالرغم من حداثة المصطلح لاحظت الباحثة ندرة الدراسات السابقة التى تناولته فى البيئة العربية وبصفة خاصة بالبيئة المصرية، ولاحظت أيضاً قلة الدراسات التى جمعت بين المتغيرات محل البحث،وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة فى إختيار وتحديد عينة البحث الحالى حيث تكونت من(٧٢٨)مشاركاً من الذكور والإناث من الفئة العمرية(١٨ – ٢١)عاماً من المستوى الاجتماعى والاقتصادى المتوسط،وإلى تحديد المتغيرات التى تحتاج إلى بناء المزيد من الأدوات لها؛حيث أن مصطلح الإستحقاق الأكاديمى– فى حدود علم الباحثة– لا يوجد له مقياس أعد ليتناسب مع طبيعة

العينة الحالية ويمكن استخدامه فى البحث الحالى؛ لذلك قامت الباحثة بتصميمه،وقامت الباحثة أيضاً بتصميم مقاييس المتغيرات موضع البحث وذلك لربطها بموضوع البحث الحالى،واستقادة الباحثه منها أيضاً فى تحديد المنهج المستخدم فى البحث الحالى وهو المنهج الوصفى،واستخدمت الباحثة نتائج الدراسات السابقة فى تحديد مشكلة البحث ومنهجها وصياغة الفروض وكذلك فى مناقشة وتفسير نتائجه.

فروض البحث:

يمكن صياغة فروض البحث على النحو الآتى :

١) توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات مقياس الإستحقاق الأكاديمى ودرجات مقياس وجهة الضبط لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر.

٢) توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات مقياس الإستحقاق الأكاديمى ودرجات مقياس مستوى الطموح لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر.

٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث على مقياس الاستحقاق الأكاديمى بإختلاف النوع(ذكور– إناث)والتخصص الدراسى(نظرى–عملى).

٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث على مقياس وجهة الضبط بإختلاف النوع(ذكور– إناث)والتخصص الدراسى(نظرى–عملى).

٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث على مقياس مستوى الطموح بإختلاف النوع(ذكور– إناث)والتخصص الدراسى(نظرى–عملى).

٦) يمكن التنبؤ بالإستحقاق الأكاديمى لدى أفراد عينة البحث من خلال متغيرى البحث (وجهة الضبط ومستوى الطموح).

٧) توجد تأثيرات بنائية سببية مباشرة وكلية للعلاقات بين وجهة الضبط ومستوى الطموح كمتغيرين تابعين والإستحقاق الأكاديمى كمتغير مستقل.

إجراءات البحث:

أولاً : منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفى الارتباطى المقارن باعتباره أنسب المناهج لاستخلاص النتائج وتحليلها.

ثانياً: عينة البحث:

١ -عينة البحث الاستطلاعية: تكونت من(٢٠٠) مشارك مقسمين وفقاً للنوع إلى(١٠٠) ذكور و(١٠٠) إناث،وتبعاً للتخصص الدراسى(١٠٠) نظرى و(١٠٠) عملى.

٢ -**عينة البحث الأساسية:** تم إختيار عينة بطريقة عشوائية قوامها(٧٢٨)مشارك تتراوح أعمارهم ما بين (١٨: ٢١)عاماً (١٩, ٦٤) وإنحراف معيارى(١, ١٢)،مقسمه وفقاً للنوع إلى(٣٦٠)ذكر و(٣٦٨)أنثى ،وتبعاً للتخصص الدراسى(٣٥٨)نظرى و(٣٧٠)عملى ،من الفرق الدراسية (الأولى– الثانية– الثالثة– الرابعة) ،وقد تم ضبط العينة بحيث تم اختيارها من المستوى الاقتصادى والاجتماعى المتوسط.

تجانس العينة: قامت الباحثة بايجاد دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة من حيث السن كما يتضح فى جدول(١):

جدول (١)
قيمة ف ودلالتها للفرق بين متوسطات العمر الزمنى(ن=٧٢٨)

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الاحصائية
النوع	١١.٥٨٩	١	١١.٥٨٩	٩.٨٩٧	٠.٠١
التخصص	٢٤.٠٧٣	٢	٢٤.٠٧٣	٢٠.٥٥٩	٠.٠١
النوعXالتخصص	٢١.٩٦٣	٢	٢١.٩٦٣	١٨.٧٥٧	٠.٠١
الخطأ	٨٤٧.٧٣١	٧٢٤	١.١٧١		
المجموع	٢٨١٨٣٧.٠٠٠	٧٢٨			

إتضح من جدول (١) نتائج تحليل التباين أنه توجد فروق فى النوع والتخصص والتفاعل بينهما فى العمر الزمنى. والجدول (٢) يوضح المتوسطات الحسابية فى العمر الزمنى:

جدول (٢)
المتوسطات الحسابية فى العمر الزمنى(ن= ٧٢٨)

النوع	ن	المتوسط الحسابى	التخصص	ن	المتوسط الحسابى	النوعXالتخصص	المتوسط الحسابى
ذكور	٣٦٠	١٩.٥٢	نظرى	١٩.٤٦	٦٦.٨٦	ذكور X نظرى	١٩.١٦
						ذكور X عملى	١٩.٨٧
إناث	٣٦٨	١٩.٧٧	عملى	١٩.٨٣	٦٧.٤٤	إناث X نظرى	١٩.٧٦
						إناث X عملى	١٩.٧٨

جدول(٣)
توزيع عينة البحث الأساسية وفقاً للنوع والتخصص الدراسى(ن= ٧٢٨).

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكور	٣٦٠	% ٤٩
	إناث	٣٦٨	% ٥١
	المجموع	٧٢٨	% ١٠٠
التخصص الدراسى	نظرى	٣٥٨	% ٤٩
	عملى	٣٧٠	% ٥١
	المجموع	٧٢٨	% ١٠٠

اتضح من الجدول السابق أن عينة البحث الأساسية مقسمة بطريقة متساوية إلى حد ما.

ثالثاً: أدوات البحث:

مبررات إعداد مقاييس البحث الحالى:

- توفير أدوات سيكومترية مستمدة من المتغير المستقل الخاص بالبحث الحالى.
- ندرة – فى حدود علم الباحثة – أدوات من البيئة العربية وخاصة البيئة المصرية التى تناولت متغير الإستحقاق الأكاديمى وتراعى طبيعة أفراد عينته وخصائصها السيكولوجية.

١- مقياس الإستحقاق الأكاديمى Academic Entitlement Scale :

وسوف نعرض فيما يلى خطوات إعداد هذا المقياس:

تحديد هدف المقياس وهو قياس الإستحقاق الأكاديمى لدى طلاب وطالبات الجامعة.

قامت الباحثة بالإطلاع على التراث السيكولوجى والدراسات والبحوث السابقة(فى حدود المتاح)التى تناولت مفهوم الاستحقاق الأكاديمى ومكوناته وصفات ذوو الاستحقاق المرتفع ،وبعض المقاييس(فى حدود المتاح) التى تقيسه لتحديد تعريفه وأبعاده وعباراته ؛ومنها:

مقياس الاستحقاق الأكاديمي من إعداد(2002) Achachoso.

مقياس الاستحقاق الأكاديمي من إعداد (2008) ;Greenberger, et al.

مقياس الاستحقاق الأكاديمي من إعداد (2009) Chowning & Campbell.

استبيان الاستحقاق الأكاديمي من إعداد (2011) ;Jackson, et al.

استبيان الاستحقاق الأكاديمي من إعداد (2011) ;Kopp, et al.

استبيان الشخصية النرجسية ترجمة وتعريب البحيرى(٢٠١٢).

استبيان الاستحقاق الأكاديمي من إعداد (2013) Miller.

مقياس الاستحقاق الأكاديمي من إعداد (2014) ;Wasieleski, et al.

مقياس الإستحقاق الأكاديمى من إعداد الضبع(٢٠١٨).

وقامت الباحثة أيضاً بتوجيه عدد من الأسئلة المفتوحة إلكترونياً لطلاب وطالبات الجامعة من خلال نماذج جوجل ،تدور حول مدى تقديرهم لذاتهم وما هى الأسباب وراء نجاحهم وفشلهم فى بعض المواقف الدراسية وهل لديهم خطة لمستقبلهم فى ضوء ما لديهم من قدرات؟

وصف المقياس:

تكون المقياس فى صورته النهائية من(٣٠)عبارة ،تدل الدرجة المرتفعة على إرتفاع الإستحقاق الأكاديمى،بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض الإستحقاق الأكاديمى ،وفيما يلى تعريف أبعاد المقياس:

البُعد الأول: الشعور بالاستحقاق : وهو" شعور الطالب باستحقاقه معاملة مميزة وتفضيلية عن باقى الطلاب مثل حصوله على درجات مرتفعة بغض النظر عن قدراته الفعلية وتدخله فى تحديد مواعيد الاختبارات والدرجات التى يمنحها أستاذ المادة وذلك بما يتفق مع المقياس المستخدم فى البحث الحالى.

البُعد الثانى: سلوكيات الاستحقاق: وهى قيام الطالب الجامعى بعدد من السلوكيات الغير لائقة به أثناء الدراسة مثل الكذب ومحاولة الغش وقيام غيره بمهامه ومعاملة الأساتذة بطريقة لا تليق بهم وعدم الحرص على حضور المحاضرات والدورات التدريبية ولذلك لاعتقاده أنه يستحق الأفضل عن باقى زملائه وذلك بما يتفق مع المقياس المستخدم فى البحث الحالى.

تم وضع مفتاح التصحيح للمقياس على أساس اختيار أحد البدائل من ثلاثة بدائل الإجابة على كل عبارة وهى(موافق –أحياناً –غير موافق)، وحيث أن المقياس به عبارات موجبة وأخرى سالبة فقد تم احتساب الدرجات عليه كما يلى (٣ – ٢ – ١) وهى أرقام(١ – ٢ – ٣ – ٤ – ٥ – ٧ – ٨ – ٩ – ١١ – ١٢– ١٣ – ١٤ – ١٩– ٢٠ – ٢١ – ٢٢– ٢٣– ٢٤– ٢٥ – ٢٧ – ٢٨ – ٢٩ –٣٠)، بينما تحسب الدرجة (١ – ٢ – ٣) للعبارات السالبة وهى أرقام (٦ – ١٠ – ١٥ – ١٦ – ١٧ – ١٨ – ٢٦) وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس (٩٠) وأقل درجة(٣٠).

أرقام عبارات البُعد الأول : (١- ٣ – ٥- ٧- ٩- ١١- ١٣- ١٥ – ١٧ – ١٩ – ٢١- ٢٣- ٢٥- ٢٧ - ٢٩)

أرقام عبارات البُعد الثانى : (٢- ٤- ٦- ٨- ١٠- ١٢- ١٤- ١٦- ١٨ – ٢٠ – ٢٢- ٢٤- ٢٦- ٢٨- ٣٠)

الخصائص السيكومترية للمقياس:

قامت الباحثة بايجاد معاملات الصدق والثبات والاتساق الداخلى لمقياس الاستحقاق الأكاديمى وذلك على عينة قوامها(٢٠٠)مشارك مماثله لعينة البحث الأساسية.

أولاً: الصدق:

١– صدق المحكمين: تم عرض المقياس فى صورته الأوليه على عدد(٧)من أساتذة علم النفس(*) ،وقد تم الإبقاء على العبارات التى تراوحت نسبة الاتفاق عليها ما بين(٨٠– ١٠٠ %) ، وتم القيام بالتعديلات التى اقترحها السادة المحكمين.

*أ.د/ سعيدة محمد ابو سوسو أستاذ علم النفس بكلية الدراسات الانسانية جامعة الأزهر ومدير مركز معوقات الطفولة سابقاً.

أ.د/ رجاء عبد الرحمن الخطيب أستاذ علم النفس بكلية الدراسات الانسانية جامعة الأزهر ورئيس قسم علم النفس سابقاً.

أ.د/ هناء أحمد غنيمة أستاذ علم النفس بكلية الدراسات الانسانية جامعة الأزهر.

أ.د/ نعمة سيد خليل أستاذ علم النفس بكلية الدراسات الانسانية جامعة الأزهر.

أ.د/ كريمة عبد المجيد أستاذ علم النفس بكلية الدراسات الانسانية جامعة الأزهر ورئيس قسم علم النفس.

أ.د/ سومة الحضرى أستاذ علم النفس بكلية الدراسات الانسانية جامعة الأزهر.

أ.م.د/ ميرفت خضير أستاذ علم النفس المساعد بكلية الدراسات الانسانية جامعة الأزهر.

٢–الصدق التحليل العاملى(العبارات): تم حساب صدق التحليل العاملى لمقياس الاستحقاق الأكاديمى باستخدام طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج Hottelin، ويبدأ التحليل العاملى عادة بحساب المصفوفة الارتباطية (٣٠ × ٣٠) ثم تخضع هذه المصفوفة للتدوير المائل. ويوضح جدول (٤) العوامل المستخرجة للمصفوفة الارتباطية (لعبارات مقياس الاستحقاق الأكاديمى):

جدول (٤)

العامل المستخرج من المصفوفة الارتباطية (٣٠ × ٣٠) لمقياس الاستحقاق الأكاديمى(ن= ٢٠٠)

العبارات	العامل الأول		العامل الثانى		نسب الشيوع
	التشبعات	نسب الشيوع	العبارات	التشبعات	
١	٠.٧٧	٠.٦٨	٢	٠.٨١	٠.٥٩
٣	٠.٧٦	٠.٦٣	٤	٠.٧٦	٠.٦٧
٥	٠.٨٢	٠.٥٨	٦	٠.٧٥	٠.٥٨
٧	٠.٨٠	٠.٥٧	٧	٠.٧٩	٠.٦٢
٩	٠.٧٩	٠.٦٢	١٠	٠.٨٠	٠.٦١
١١	٠.٨٦	٠.٥٩	١٢	٠.٨٤	٠.٦٨
١٣	٠.٧٥	٠.٥٨	١٤	٠.٧٩	٠.٥٦
١٥	٠.٧٨	٠.٦١	١٦	٠.٨٢	٠.٦٥
١٧	٠.٨٣	٠.٦٣	١٨	٠.٧٧	٠.٦٠
١٩	٠.٧٩	٠.٥٩	٢٠	٠.٨٤	٠.٦٤
٢١	٠.٨٨	٠.٥٧	٢٢	٠.٨٦	٠.٥٨
٢٣	٠.٧٦	٠.٥٥	٢٤	٠.٨٧	٠.٧٣
٢٥	٠.٨٣	٠.٧٣	٢٦	٠.٨٦	٠.٦٥
٢٧	٠.٨٠	٠.٦٩	٢٨	٠.٨٩	٠.٦٠
٢٩	٠.٧٧	٠.٦١	٣٠	٠.٧٦	٠.٥٨
الجذر الكامن	١١.٣٢		٧.٢٥		١٨.٥٧
نسب التباين	٣٧.٣٧		٢٤.١٧		

إتضح من جدول(٤)أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث أن قيمة كل منها أكبر من (٣٠, ٠)على محك جيلفورد،وتم استخلاص عاملين الجذر الكامن لكل منهم أكبر من الواحد الصحيح،وقد فسرت العوامل(٥٧ ,١٨)أى أنها تفسر ما يقرب من(١٩ %)من التباين الكلى فى المقياس،وتفصيلها على النحو التالى:

العامل الأول:وتشبعت به(١٥)عبارة، تراوحت قيم التشبعات من(٧٥, ٠ : ٨٨, ٠)على العبارات أرقام (١– ٣ – ٥– ٧– ٩– ١١– ١٣– ١٥ – ١٧ – ١٩ – ٢١– ٢٣– ٢٥– ٢٧ – ٢٩) والجذر الكامن لهذا العامل هو(١١, ٣٢)وشكل(٣٧, ٣٧%)من نسبة التباين الكلى لعبارات المقياس وبفحص مضمون العبارات تبين أنها تدل على شعور الطالب بأحقيته فى الحصول على درجات مرتفعه ومعاملة مميزة عن باقى زملائه أمكن تسميته(معتقدات الاستحقاق).

العامل الثانى: وتشبعت به(١٥)عبارة، تراوحت قيم التشبعات من(٧٥, ٠ : ٨٩, ٠)على العبارات أرقام(٢– ٤– ٦– ٨– ١٠– ١٢– ١٤– ١٦– ١٨ – ٢٠ – ٢٢– ٢٤– ٢٦– ٢٨– ٣٠)والجذر الكامن لهذا العامل هو(٧, ٢٥) وشكل(٢٤, ١٧%)من نسبة التباين الكلى لعبارات المقياس وبفحص مضمون العبارات تبين أنها تدل على قيام الطالب بعدد من السلوكيات الغير مرغوبه ببيئة الدراسة مثل عدم حضور المحاضرات ومحاولة الغش بالامتحانات أمكن تسميته(سلوكيات الاستحقاق).

٣–الصدق التمييزى:تم استخدام القدرة التمييزية لمعرفة قدرة المقياس على التمييز بين الأقوياء والضعفاء فى الصفة التى يقسها(الاستحقاق الأكاديمى)، وذلك بترتيب درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية في الدرجة الكلية للمقياس تنازلياً،وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات الارباعى الأعلى(ن= ٥٠)وهو الطرف القوى، والارباعى الأدنى(ن= ٥٠) والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥)
القدرة التمييزية لمقياس الاستحقاق الأكاديمى (ن = ٢٠٠)

الأبعاد	الإرباعى الأعلى(ن=٥٠)		الإرباعى الأدنى (ن=٥٠)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى		
الشعور بالاستحقاق	٣٣.١٦	١.٨٧	٢٢.٠٦	١.٤٧	٣٢.٩٨	٠.٠١
سلوكيات الاستحقاق	٣٢.٣٠	٢.٢٥	١٨.٦٢	٠.٨٥	٤٠.١٦	٠.٠١
الدرجة الكلية	٦٥.٤٦	٣.٣٣	٤٠.٦٨	٢.١١	٤٤.٣٤	٠.٠١

إتضح من الجدول(٥) أن الفرق بين الميزانين القوى والضعيف دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) وفى اتجاه المستوى الميزانى القوى مما يعنى تمتع المقياس بقدرة تمييزية عالية.

ثانياً: الثبات:

١ – طريقة معامل ألفا- كرونباخ: قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات بطريقة ألفا–كرونباخ وذلك على عينة قوامها (٢٠٠) مشارك، وذلك كما يتضح فى جدول (٦):

جدول(٦)

معاملات ثبات مقياس الاستحقاق الأكاديمى باستخدام معامل ألفا–كرونباخ (ن=٢٠٠)

م	الأبعاد	معامل ألفا – كرونباخ
١	الشعور بالاستحقاق	٠.٧٥
٢	سلوكيات الاستحقاق	٠.٧٤
	الدرجة الكلية	٠.٧٦

إتضح من جدول(٦)ارتفاع قيم معاملات الثبات فقد تراوحت بين(٠,٧٤ : ٠,٧٥)مما يدل على ثبات المقياس وصلاحية استخدامه بالبحث الحالى.

٢ – طريقة التجزئة النصفية: تم تطبيق مقياس الاستحقاق الأكاديمى على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية(ن= ٢٠٠)، وتم تصحيح المقياس، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على المفردات الفردية، والثانى على المفردات الزوجية، وذلك لكل فرد على حدة، وتم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصين فى المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك فى الجدول (٧):

جدول (٧)

مُعاملات ثبات مقياس الاستحقاق الأكاديمى بطريقة التجزئة النصفية(ن= ٢٠٠)

م	الأبعاد	سبيرمان - براون	جتمان
١	الشعور بالاستحقاق	٠.٨٧	٠.٧٥
٢	سلوكيات الاستحقاق	٠.٨٣	٠.٧٤
	الدرجة الكلية	٠.٨٩	٠.٧٧

إتضح من جدول (٧) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان – براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن مقياس الاستحقاق الأكاديمى يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثالثاً: الاتساق الداخلى: قامت الباحثة بإيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد المنتميه إليه وبين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية على عينة قوامها (٢٠٠) مشارك كما يتضح فى جدول (٨)و(٩):

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد على مقياس الاستحقاق الأكاديمى (ن = ٢٠٠)

الشعور بالاستحقاق		سلوكيات الاستحقاق	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٣٣**	٢	٠.٤٢**
٣	٠.٤٢**	٤	٠.٥١**
٥	٠.٢٦**	٦	٠.٦١**
٧	٠.٦٣**	٧	٠.٤٥**
٩	٠.٤٢**	١٠	٠.٤٧**
١١	٠.٣٣**	١٢	٠.٤٠**
١٣	٠.٢٦**	١٤	٠.٥٣**
١٥	٠.٣٧**	١٦	٠.٢٥**
١٧	٠.٤٢**	١٨	٠.٥٣**
١٩	٠.٢٩**	٢٠	٠.٤٤**
٢١	٠.٢١**	٢٢	٠.٣٣**
٢٣	٠.٢٧**	٢٤	٠.٤١**
٢٥	٠.٣٦**	٢٦	٠.٢١**
٢٧	٠.٥٠**	٢٨	٠.٤٢**
٢٩	٠.٤٠**	٣٠	٠.٣٦**

**** دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)**

إتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط كل عبارة بالبُعد الذى تنتمى إليه تراوحت بين(٠,٢١ : ٠,٦٣)وجميعها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(٠,٠١)مما يشير إلى ارتباط تلك العبارات بالبُعد الذى تنتمى إليه،أى أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلى.

جدول (٩)

مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس الاستحقاق الأكاديمى والدرجة الكلية(ن= ٢٠٠)

م	الأبعاد	١	٢	الكلية
١	الشعور بالاستحقاق	-		
٢	سلوكيات الاستحقاق	٠.٥١**	-	
	الدرجة الكلية	٠.٤٣**	٠.٥٠**	-

**** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)**

إتضح من جدول (٩) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على تمتع المقياس بالاتساق الداخلى وترابط مكوناته.

٢- مقياس وجهة الضبط: Locus of Control Scale

وسوف نعرض فيما يلى خطوات إعداد هذا المقياس:

تحديد هدف المقياس وهو قياس وجهة الضبط لدى طلبة الجامعة.

قامت الباحثة بالإطلاع على التراث السيكولوجى والدراسات والبحوث السابقة(فى حدود المتاح)التى تناولت مفهوم وجهة الضبط وأبعاده ،وبعض المقاييس(فى حدود المتاح)التى تقيسه لتحديد تعريفه وأبعاده وعباراته؛ومنها: مقياس وجهة الضبط لروتر ترجمة وتعريب كفافى (١٩٨٢) ؛ مقياس وجهة الضبط من إعداد المطيرى(٢٠٠٧)؛مقياس وجهة الضبط الاكاديمية المدركة المعدل لطلاب الجامعة ل(Trice(1985تعديل(٢٠١٣)Curtis & Trice ترجمة حافظ (٢٠١٨).

وصف المقياس:

تكون المقياس فى صورته النهائية من(٣٠)عبارة ،تدل الدرجة المرتفعة على تميز الطالب بوجهة الضبط الداخلية،بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى تميز الطالب بوجهة الضبط الخارجية،وفيما يلى تعريف أبعاد المقياس:

البُعد الأول: وجهة الضبط الداخلية : وهى" إدراك الطالب بأنه موضح تقدير واحترام وحب من الآخرين وأن ما يحدث له راجع إلى ما يتمتع به من قدرات وبذله للمجهود والعمل على حل ما يتعرض له من مشكلات واستعداده للامتحانات وإجتهاده ومثابرته على طلب العلم وذلك بما يتفق مع المقياس المستخدم فى البحث الحالى.

البُعد الثانى: وجهة الضبط الخارجية: وهى " تصور الطالب أن ما يتعرض له من خبرات النجاح أو الفشل راجع إلى عوامل خارجية مثل الحظ أو الصدفة فلذلك لا داعى للاجتهاد لأن ما يحدث سيحدث مهما حاول لتفاديه وعدم حرصه على متابعة المحاضرات والاستذكار وعدم قدرته على تغيير وجهة نظر الآخرين به وذلك بما يتفق مع المقياس المستخدم فى البحث الحالى.

تم وضع مفتاح التصحيح للمقياس على أساس اختيار أحد البدائل من ثلاثة بدائل الإجابة على كل عبارة وهى(موافق –أحياناً –غير موافق)، وحيث أن المقياس به عبارات موجبة وأخرى سالبة فقد تم احتساب الدرجات عليه كما يلى (٣ – ٢– ١)وهى أرقام(١– ٢–

٣- ٤- ٥- ٦- ١٠- ١٤- ١٥- ١٧- ١٨- ١٩- ٢٠- ٢١- ٢٢- ٢٥- ٢٦- ٢٨- ٢٩- ٣٠)، بينما تحسب الدرجة (١ – ٢ – ٣) للعبارات السالبة وهى أرقام (٧ – ٨ – ٩ – ١١ – ١٢ – ١٣ – ١٦ – ٢٣ – ٢٤ – ٢٧)وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس (٩٠) وأقل درجة(٣٠).

أرقام عبارات البُعد الأول : (١- ٣ – ٥- ٧- ٩- ١١- ١٣- ١٥ – ١٧ – ١٩ – ٢١- ٢٣- ٢٥- ٢٧ - ٢٩)

أرقام عبارات البُعد الثانى : (٢- ٤- ٦- ٨- ١٠- ١٢- ١٤- ١٦- ١٨ – ٢٠ – ٢٢- ٢٤- ٢٦- ٢٨- ٣٠)

الخصائص السيكومترية للمقياس:

قامت الباحثة بايجاد معاملات الصدق والثبات والاتساق الداخلى لمقياس وجهة الضبط وذلك على عينة قوامها(٢٠٠)مشارك مماثله لعينة البحث الأساسية.

أولاً: الصدق:

١–صدق المحكمين: تم عرض المقياس فى صورته الأوليه على عدد(٧)من أساتذة علم النفس ،وقد تم الإبقاء على العبارات التى تراوحت نسبة الاتفاق عليها ما بين(٨٠- ١٠٠ %)، وتم القيام بالتعديلات التى اقترحها السادة المحكمين.

٢- صدق التحليل العاملي (العبارات): تم حساب صدق التحليل العاملى لمقياس وجهة الضبط باستخدام طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج Hottelin، ويبدأ التحليل العاملي عادة بحساب المصفوفة الارتباطية (٣٠ × ٣٠) ثم تخضع هذه المصفوفة للتدوير المائل. ويوضح جدول (١٠) العوامل المستخرجة للمصفوفة الارتباطية (لعبارات مقياس وجهة الضبط):

جدول (١٠)

العامل المستخرج من المصفوفة الارتباطية (٣٠ × ٣٠) لمقياس وجهة الضبط(ن= ٢٠٠)

العامل الأول			العامل الثانى		
العبارات	التشبعات	نسب الشيوع	العبارات	التشبعات	نسب الشيوع
١	٠.٧٥	٠.٧٩	٢	٠.٦٦	٠.٧٣
٣	٠.٧٩	٠.٧٥	٤	٠.٨١	٠.٥٩
٥	٠.٦٨	٠.٧١	٦	٠.٧٩	٠.٦٣
٧	٠.٦٩	٠.٦٩	٧	٠.٧٥	٠.٦٨
٩	٠.٨١	٠.٦٣	١٠	٠.٧٨	٠.٥٦
١١	٠.٧٩	٠.٥٨	١٢	٠.٦٩	٠.٦٣
١٣	٠.٧٥	٠.٦١	١٤	٠.٦٧	٠.٦٨
١٥	٠.٦٨	٠.٧٧	١٦	٠.٧٧	٠.٥٩
١٧	٠.٧١	٠.٧١	١٨	٠.٨٣	٠.٦٨
١٩	٠.٨٣	٠.٦٩	٢٠	٠.٨٧	٠.٧١
٢١	٠.٧٠	٠.٦٤	٢٢	٠.٨٦	٠.٦٦
٢٣	٠.٧٩	٠.٥٩	٢٤	٠.٦٧	٠.٦٩
٢٥	٠.٧٧	٠.٦١	٢٦	٠.٧٦	٠.٥٧
٢٧	٠.٨٢	٠.٥٨	٢٨	٠.٧٣	٠.٦١
٢٩	٠.٦٧	٠.٦٦	٣٠	٠.٦٥	٠.٦٨
الجذرالكامن	١٢.٨٤		٦.٨٦		١٩.٧٠
نسب التباين	٤٢.٨٠		٢٢.٨٧		

إتضح من جدول(١٠)أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث أن قيمة كل منها أكبر من (٣٠, ٠)على محك جيلفورد،وتم استخلاص عاملين الجذر الكامن لكل منهم أكبر من الواحد الصحيح،وقد فسرت العوامل(٧٠ ,١٩) أى أنها تفسر ما يقرب من (٢٠ %) من التباين الكلى فى المقياس،وتفصيلها على النحو التالى:

العامل الأول:وتشبعت به(١٥)عبارة، تراوحت قيم التشبعات من(٦٧, ٠ : ٨٣, ٠)على العبارات أرقام (١– ٣ – ٥– ٧– ٩– ١١– ١٣– ١٥ – ١٧ – ١٩ – ٢١– ٢٣– ٢٥– ٢٧ – ٢٩) والجذر الكامن لهذا العامل هو(٨٤ ,١٢)وشكل(٨٠ ,٤٢%)من نسبة التباين الكلى لعبارات المقياس وبفحص مضمون العبارات تبين أنها تدل على شعور الطالب بأن ما يحدث له من وقائع راجعه لشخصه ولا دخل للحظ أو الصدف فى ذلك أمكن تسميته(وجهة الضبط الداخلية).

العامل الثانى: وتشبعت به(١٥)عبارة، تراوحت قيم التشبعات من(٦٥, ٠ : ٨٧, ٠)على العبارات أرقام(٢– ٤– ٦– ٨– ١٠– ١٢– ١٤– ١٦– ١٨ – ٢٠ – ٢٢– ٢٤– ٢٦– ٢٨– ٣٠)والجذر الكامن لهذا العامل هو(٨٦ ,٦) وشكل(٨٧ ,٢٢%)من نسبة التباين الكلى لعبارات المقياس وبفحص مضمون العبارات تبين أنها تدل شعور الطالب بأن ما يحدث له نتيجه لعوامل خارجية لا دخل له به أمكن تسميته(وجهة الضبط الخارجية).

٣–الصدق التمييزى: تم استخدام القدرة التمييزية لمعرفة قدرة المقياس على التمييز بين الأقوياء والضعفاء في الصفة التى يقسها (وجهة الضبط)، وذلك بترتيب درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية(ن=٢٠٠) فى الدرجة الكلية للمقياس تنازلياً، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الارباعي الأعلى(ن=٥٠) وهو الطرف القوى، والارباعي الأدنى(ن=٥٠) والجدول (١١) يوضح ذلك:

جدول (١١)

القدرة التمييزية لمقياس وجهة الضبط (ن = ٢٠٠)

الأبعاد	الإرباعى الأعلى (ن=٥٠)		الإرباعى الأدنى(ن=٥٠)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
وجهةالضبط الداخلية	٣٧.٥٨	١.٤٤	٣١.٨٢	١.٦٣	١٨.٦٥٥	٠.٠١
وجهةالضبط الخارجية	٣٣.٨٨	١.٤٣	٢٤.٨٤	١.٨٩	٢٦.٨٣٧	٠.٠١
الدرجة الكلية	٧١.٤٦	٢.١٣	٥٦.٦٦	٢.٧٩	٢٩.٧٦٧	٠.٠١

إتضح من الجدول (١١) أن الفرق بين الميزانين القوى والضعيف دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وفى اتجاه المستوى الميزانى القوى مما يعنى تمتع المقياس بقدرة تمييزية عالية.

ثانياً: الثبات:

١– طريقة معامل ألفا . كرونباخ: : قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات بطريقة ألفا– كرونباخ وذلك على عينة قوامها (٢٠٠) مشارك، وذلك كما يتضح فى جدول (١٢):

جدول ()
معاملات ثبات مقياس وجهة الضبط باستخدام معامل ألفا – كرونباخ(ن= ٢٠٠)

م	الأبعاد	معامل ألفا – كرونباخ
١	وجهة الضبط الداخلية	٠.٧٦
٢	وجهة الضبط الخارجية	٠.٧٦
	الدرجة الكلية	٠.٧٧

إتضح من جدول(١٢)ارتفاع قيم معاملات الثبات فقد تراوحت بين(٧٦, ٠ : ٧٧, ٠)مما يدل على ثبات المقياس وصلاحية استخدامه بالبحث الحالى.

٢– طريقة التجزئة النصفية: تم تطبيق مقياس مقياس وجهة الضبط على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية(ن= ٢٠٠)، وتم تصحيح المقياس، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على المفردات الفردية، والثاني على المفردات الزوجية، وذلك لكل فرد على حدة، وتم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصين فى المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك فى الجدول (١٣):

جدول ١٣
مُعاملات ثبات مقياس مقياس وجهة الضبط بطريقة التجزئة النصفية(ن= ٢٠٠)

م	الأبعاد	سبيرمان - براون	جتمان
١	وجهة الضبط الداخلية	٠.٨٥	٠.٧٢
٢	وجهة الضبط الخارجية	٠.٨٤	٠.٦٩
	الدرجة الكلية	٠.٨٧	٠.٧٣

إتضح من جدول(١٣) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان – براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن مقياس وجهة الضبط يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثالثاً: الاتساق الداخلى: قامت الباحثة بإيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد المنتميه إليه وبين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية على عينة قوامها (٢٠٠) مشارك كما يتضح فى جدول (١٤)و(١٥):

جدول(١٤)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد على مقياس وجهة الضبط(ن = ٢٠٠)

وجهة الضبط الداخلية		وجهة الضبط الخارجية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٤٠**	٢	٠.٤٤**
٣	٠.٤٢**	٤	٠.٥٥**
٥	٠.٣٣**	٦	٠.٥٤**
٧	٠.٣٠**	٧	٠.٤٧**
٩	٠.٤٢**	١٠	٠.٥٣**
١١	٠.٤١**	١٢	٠.٤٢**
١٣	٠.٢٥**	١٤	٠.٣٠**
١٥	٠.٣٠**	١٦	٠.٣٤**
١٧	٠.٣١**	١٨	٠.٤٠**
١٩	٠.٢٩**	٢٠	٠.٤٤**
٢١	٠.٣٧**	٢٢	٠.٥٥**
٢٣	٠.٤٢**	٢٤	٠.٢٩**
٢٥	٠.٤٧**	٢٦	٠.٣١**
٢٧	٠.٤٨**	٢٨	٠.٤٣**
٢٩	٠.٥١**	٣٠	٠.٤٧**

** دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)

إتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط كل عبارة بالبُعد الذى تنتمى إليه تراوحت بين(٠,٢٥ : ٠,٥٥)وجميعها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(٠,٠١)مما يشير إلى ارتباط تلك العبارات بالبُعد الذى تنتمى إليه،أى أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلى.

جدول(١٥)

مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس مقياس وجهة الضبط والدرجة الكلية(ن= ٢٠٠)

م	الأبعاد	١	٢	الكلية
١	وجهة الضبط الداخلية	-		
٢	وجهة الضبط الخارجية	٠.٣٠**	-	
	الدرجة الكلية	٠.٤٣**	٠.٣٧**	-

** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

إتضح من جدول (١٥) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على تمتع المقياس بالاتساق الداخلى وترابط مكوناته.

٣- مقياس مستوى الطموح: **Level of Aspiration Scale**

وسوف نعرض فيما يلى خطوات إعداد هذا المقياس:

تحديد هدف المقياس وهو قياس مستوى الطموح لدى طلبة الجامعة.

قامت الباحثة بالإطلاع على التراث السيكولوجى والدراسات والبحوث السابقة(فى حدود المتاح)التى تناولت مفهوم الطموح وأبعاده،وبعض المقاييس(فى حدود المتاح)التى تقيسه لتحديد أبعاده وعباراته ووضع تعريفاً اصطلاحياً له،ومنها:

مقياس مستوى الطموح من إعداد معوض وعبد العظيم(٢٠٠٦)؛ مقياس مستوى الطموح من إعداد الرواشدة(٢٠١٦)؛ مقياس الطموح من إعداد الخطيب (٢٠١٧)؛مقياس مستوى الطموح من إعداد بركبية(٢٠١٨)؛ استبيان مستوى الطموح من إعداد الصيادى وآخرين(٢٠١٨)؛مقياس مستوى الطموح من إعداد إبراهيم(٢٠٢٠)؛ مقياس الطموح من إعداد عثمان(٢٠٢٠) ومقياس مستوى الطموح من إعداد سماوى وشاهين(٢٠٢١).

وصف المقياس:

تكون المقياس فى صورته النهائية من(٤٠)عبارة ،تدل الدرجة المرتفعة على إرتفاع مستوى الطموح لدى طلبة الجامعة،بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى الطموح لديهم ،وفيما يلى تعريف أبعاد المقياس:

البُعد الأول: الثقة بالنفس: وهو" شعور الطالب بالثقه فى نفسه وقدرته على تحقيق أهدافه ومعرفته لما يريد فعله والرضا عن نفسه وإنجازاته والتفاؤل والمضى قدماً نحو تحقيق آماله وطموحاته مع عدم التركيز على رأى الناس فيه والابتعاد عن الاستسلام للفشل وذلك بما يتفق مع المقياس المستخدم فى البحث الحالى.

البُعد الثانى: تحمل المسئولية: هو"قدرة الطالب وإلتزامه الذاتى وإدراكه لمهامه وواجباته الدراسية والحياتيه والقيام بما يتطلبه ذلك من أعمال بنفسه دون طلب المساعدة من الآخرين وقدرته على مواصلة العمل دون تعب ووإنجازه لما يطلب منه على أتم وجه وذلك بما يتفق مع المقياس المستخدم فى البحث الحالى.

البُعد الثالث: تبنى أهداف مستقبلية: وهو تفكير الطالب فى مستقبله وقيامه بوضع أهداف شخصية محددة وإقدامية قابلة للتحقيق فى حدود إمكانياته والنظر لمستقبله بطريقة متفائله والبحث عما هو جديد فى الحياة والسعى لتحقيقه وذلك بما يتفق مع المقياس المستخدم فى البحث الحالى.

البُعد الرابع: تغيير الوضع الراهن للأفضل: وهو رغبة الطالب فى تجديد وتغيير نواحى حياته ومستقبله نحو الأفضل لجعله أكثر تميزاً وذلك من خلال استثمار الفرص التى تتاح له والإقدام

على المغامرة والبحث عن طرق عديدة لتحسين وضعه الحالى وشعوره بالملل من الروتين الحياتى وذلك بما يتفق مع المقياس المستخدم فى البحث الحالى.

تم وضع مفتاح التصحيح للمقياس على أساس اختيار أحد البدائل من ثلاثة بدائل الإجابة على كل عبارة وهى(موافق –أحياناً –غير موافق)، وحيث أن المقياس به عبارات موجبة وأخرى سالبة فقد تم احتساب الدرجات عليه كما يلى (٣ – ٢ – ١)وهى أرقام(١–٢– ٣– ٥ – ٦– ٨– ٩ – ١١ – ١٢ – ١٣ – ١٤ – ١٥ – ١٦ – ١٨ – ١٩ – ٢٠ – ٢١ – ٢٢– ٢٣ – ٢٥ – ٢٦ – ٢٨ – ٢٩ – ٣٢ – ٣٣–٣٤ – ٣٦)، بينما تحسب الدرجة(١ – ٢ – ٣) للعبارات السالبة وهى أرقام(٤– ٧– ١٠ – ١٣ – ١٧– ٢٤– ٢٧ – ٣٠– ٣١– ٣٥)وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس (١٢٠) وأقل درجة(٤٠).

أرقام عبارات البُعد الأول : (١– ٥ – ٩– ١٣– ١٧ –٢١ – ٢٥– ٢٩– ٣٣– ٣٧)

أرقام عبارات البُعد الثانى : (٢– ٦– ١٠– ١٤– ١٨– ٢٢– ٢٦– ٣٠– ٣٤– ٣٨)

أرقام عبارات البُعد الثالث :(٣ – ٧– ١١– ١٥– ١٩– ٢٣– ٢٧– ٣١– ٣٥– ٣٩)

أرقام عبارات البُعد الرابع : (٤ – ٨– ١٢– ١٦– ٢٠– ٢٤– ٢٨– ٣٢– ٣٦– ٤٠)

الخصائص السيكومترية للمقياس:

قامت الباحثة بايجاد معاملات الصدق والثبات والاتساق الداخلى لمقياس وجهة الضبط وذلك على عينة قوامها(٢٠٠)مشارك مماثله لعينة البحث الأساسية.

أولاً: الصدق:

١–صدق المحكمين: تم عرض المقياس فى صورته الأوليه على عدد (٧)من أساتذة علم النفس ،وقد تم الإبقاء على العبارات التى تراوحت نسبة الاتفاق عليها ما بين(٨٠– ١٠٠ %)، وتم القيام بالتعديلات التى اقترحها السادة المحكمين.

٢– صدق التحليل العاملى على الأبعاد: من خلال التحليل العاملي للمقياس تم معرفة تشبعات العوامل المشتركة على مقياس مستوى الطموح وقد أسفر التحليل العاملي لأبعاد المقياس عن تشبعها على عامل واحد وقد اعتمدت المحكات الآتية من أجل تحديد العوامل:

١– محك كايزر لتحديد عدد العوامل المستخلصة وهو محك يحدد استخلاص العوامل التي يقل جذرها الكامن عن الواحد الصحيح.

٢– محك كاتل وهو طريقة بيانية ويطلق عليها اسم (Scree Plot).

٣- الاحتفاظ بالعوامل التي تشبع عليها ثلاث أبعاد على الأقل.

وقد روعي في انتقاء الفقرات وفي تصنيفها على العوامل المحكات الآتية:

أ- أن يكون تشبع البعد على العامل الذي ينتمي له (٠.٣٠) أو أكثر كما اقترح جيلفورد.

ب- إذا كان البعد يتمتع بتشبع أكثر من (٠.٣٠) على أكثر من عامل، فتعد منتمية للعامل الذي يكون تشبعها عليه أعلى ويفارق (٠.١٠) على الأقل عن أي عامل أخر.

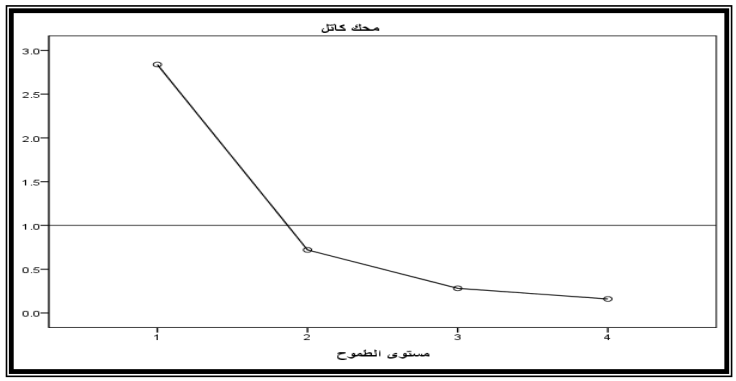
وقد تم حساب درجة تشبع كل بعد من أبعاد المقياس على العوامل الأساسية، ونسبة التباين لكل عامل، والنسبة التراكمية لتباين المصفوفة العاملية، ونتيجة لذلك تم استخلاص عامل واحد وتم تقسيم التشبعات على العوامل كالآتي: تشبعات صفرية (أقل من ± ٠.٣٠)، تشبعات متوسطة (± ٠.٣٠ – أقل من ± ٠.٤٠)، تشبعات عالية (± ٠.٤٠ – أقل من ± ٠.٥٠)، تشبعات كبرى (± ٠.٥٠ فأعلى) كما يتضح من جدول (١٦).

جدول(١٦)

العامل المستخرج من المصفوفة الارتباطية(٤ × ٤) لمقياس مستوى الطموح(ن= ٢٠٠)

الأبعاد	قيم التشبع بالعامل	نسب الشيوع
الثقة بالنفس	٠.٨٤	٠.٨١
تحمل المسئولية	٠.٨٠	٠.٧٧
تبنى أهداف مستقبلية	٠.٨٣	٠.٧٦
تغيير الوضع الراهن للأفضل	٠.٨٧	٠.٨٢
الجذر الكامن	٣.١٦	
نسبة التباين	٧٨.٩٠	

إستخلصت الباحثة من جدول (١٦) تشبع أبعاد مقياس مستوى الطموح على عامل واحد، وبلغت نسبة التباين (٧٨.٩٠)، والجذر الكامن (٣.١٦) وقيمة الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح وفقاً لمحك كايزر مما يعنى أنَّ هذه المجموعات التى تكون هذا العامل تعبر تعبيراً جيدا عن عامل واحد هو مقياس مستوى الطموح الذي وضع المقياس لقياسه بالفعل، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة صدق مرتفعة وشكل (١) يوضح محك كاتل:



شكل (١) التمثيل البياني للجذر الكامن للعوامل المكونة لمقياس مستوى الطموح.

إتضح من الرسم البياني Scree Plot أن عامل واحد يزيد جذره الكامن عن الواحد الصحيح وهذا يعتبر معيارًا آخر يمكن استخدامه بالإضافة إلى معيار الإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح.

٢- الصدق التمييزى: تم استخدام القدرة التمييزية لمعرفة قدرة المقياس على التمييز بين الأقوياء والضعفاء في الصفة التى يقسها (مستوى الطموح)، وذلك بترتيب درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية(ن=٢٠٠) في الدرجة الكلية للمقياس تنازليا، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الارباعي الأعلى(ن=٥٠) وهو الطرف القوى، والارباعي الأدنى(ن=٥٠) والجدول (١٧) يوضح ذلك:

جدول (١٧)

القدرة التمييزية لمقياس مستوى الطموح (ن = ٢٠٠)

الأبعاد	الإرباعى الأعلى(ن=٥٠)		الإرباعى الأدنى(ن=٥٠)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الثقة بالنفس	٢٤.٤٠	١.١٢	١٣.٩٠	٠.٩٥	٥٠.٣٦١	٠.٠١
تحمل المسئولية	٢٠.٧٠	١.١٩	١٣.١٠	٠.٧١	٣٨.٥٩٥	٠.٠١
تبنى أهداف مستقبلية	١٨.٧٠	٠.٩١	١٢.٧٠	٠.٦٤	٣٨.٠٢٥	٠.٠١
تغيير الوضع الراهن للأفضل	١٦.٩٠	١.١٤	١١.٤٠	٠.٩٣	٢٦.٣٨٠	٠.٠١
الدرجة الكلية	٨٠.٧٠	١.٥٦	٥١.١٠	١.٣١	١٠٢.٣٢٩	٠.٠١

إتضح من الجدول(١٧)أن الفرق بين الميزانين القوى والضعيف دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وفى اتجاه المستوى الميزانى القوى مما يعنى تمتع المقياس بقدرة تمييزية عالية.

ثانياً: الثبات:

١– طريقة معامل ألفا. كرونباخ: قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات بطريقة ألفا–كرونباخ وذلك على عينة قوامها (٢٠٠) مشارك، وذلك كما يتضح فى جدول (١٨):

جدول(١٨)

معاملات ثبات مقياس مستوى الطموح باستخدام معامل ألفا – كرونباخ(ن= ٢٠٠)

م	الأبعاد	معامل ألفا – كرونباخ
١	الثقة بالنفس	٠.٧٥
٢	تحمل المسئولية	٠.٧٢
٣	تبنى أهداف مستقبلية	٠.٧٦
٤	تغيير الوضع الراهن للأفضل	٠.٧٦
	الدرجة الكلية	٠.٧٧

إتضح من جدول(١٨)ارتفاع قيم معاملات الثبات فقد تراوحت بين(٧٢, ٠ : ٧٧, ٠)مما يدل على ثبات المقياس وصلاحية استخدامه بالبحث الحالى.

٢– طريقة التجزئة النصفية: تم تطبيق مقياس مقياس مستوى الطموح على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية(ن=٢٠٠)، وتم تصحيح المقياس، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على المفردات الفردية، والثانى على المفردات الزوجية، وذلك لكل فرد على حدة، وتم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصين فى المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك فى الجدول (١٩):

جدول(١٩)

مُعاملات ثبات مقياس مقياس مستوى الطموح بطريقة التجزئة النصفية(ن= ٢٠٠)

م	الأبعاد	سبيرمان - براون	جتمان
١	الثقة بالنفس	٠.٨٢	٠.٦٩
٢	تحمل المسئولية	٠.٨٦	٠.٦٤
٣	تبنى أهداف مستقبلية	٠.٨٤	٠.٦٥
٤	تغيير الوضع الراهن للأفضل	٠.٨٥	٠.٧١
	الدرجة الكلية	٠.٨٤	٠.٧٢

إتضح من جدول(١٩)أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان – براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن مقياس مستوى الطموح يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثالثاً: الاتساق الداخلى:

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد المنتميه إليه وبين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية على عينة قوامها (٢٠٠) مشارك كما يتضح فى جدول (٢٠)و(٢١):

جدول (٢٠)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد على مقياس مقياس مستوى الطموح (ن = ٢٠٠)

الثقة بالنفس		تحمل المسئولية		تبنى أهداف مستقبلية		تغيير الوضع الراهن للأفضل	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٣٥**	٢	٠.٣٦**	٣	٠.٦١**	٤	٠.٣٥**
٥	٠.٥١**	٦	٠.٢٦**	٧	٠.٥٨**	٨	٠.٥٣**
٩	٠.٤٨**	١٠	٠.٣٤**	١١	٠.٦٠**	١٢	٠.٤٥**
١٣	٠.٥٣**	١٤	٠.٤٢**	١٥	٠.٤٠**	١٦	٠.٥٢**
١٧	٠.٤٥**	١٨	٠.٤١**	١٩	٠.٦٣**	٢٠	٠.٥٥**
٢١	٠.٣٧**	٢٢	٠.٤٧**	٢٣	٠.٥٨**	٢٤	٠.٤١**
٢٥	٠.٥٢**	٢٦	٠.٤٩**	٢٧	٠.٤٣**	٢٨	٠.٥٢**
٢٩	٠.٥٠**	٣٠	٠.٥٢**	٣١	٠.٥٥**	٣٢	٠.٤٨**
٣٣	٠.٤٧**	٣٤	٠.٣٧**	٣٥	٠.٥٠**	٣٦	٠.٤٣**
٣٧	٠.٦٣**	٣٨	٠.٤٥**	٣٩	٠.٥٢**	٤٠	٠.٥٢**

**** دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)**

إتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط كل عبارة بالبُعد الذى تنتمى إليه تراوحت بين(٠,٢٦ : ٠,٦٣)وجميعها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(٠,٠١)مما يشير إلى ارتباط تلك العبارات بالبُعد الذى تنتمى إليه،أى أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلى.

جدول (٢١)

مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس مقياس مستوى الطموح(ن= ٢٠٠)

م	الأبعاد	١	٢	٣	٤	الكلية
١	الثقة بالنفس	-				
٢	تحمل المسئولية	٠.٦٣**	-			
٣	تبنى أهداف مستقبلية	٠.٥١**	٠.٥٦**	-		
٤	تغيير الوضع الراهن للأفضل	٠.٦١**	٠.٤٧**	٠.٥٠**	-	
	الدرجة الكلية	٠.٥٥**	٠.٦٣**	٠.٥٣**	٠.٥٠**	-

**** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)**

إتضح من جدول (٢١) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على تمتع المقياس بالاتساق الداخلى.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

الفرض الأول وينص على أنه: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات مقياس الإستحقاق الأكاديمى ودرجات مقياس وجهة الضبط لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson)بين الإستحقاق الأكاديمى ووجهة الضبط من خلال الجدول(٢٢):

جدول (٢٢)

العلاقة الارتباطية بين الإستحقاق الأكاديمى ووجهة الضبط لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر (ن= ٧٢٨)

الإستحقاق الأكاديمى	أبعاد وجهة الضبط		
	وجهةالضبط الداخلية	وجهةالضبط الخارجية	الدرجة الكلية
الشعور بالاستحقاق	٠,٢٢٩**	٠,١٠٥**	٠,٢٣٩**
سلوكيات الاستحقاق	-٠,١١٦**	٠,٢٧٣**	٠,١٢٢**
الدرجة الكلية	٠,٠٥٨	٠,٢٣٧**	٠,٢١٧**

** دالة عند مستوى دلالة(٠,٠١)

إتضح من جدول(٢٢)وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الإستحقاق الأكاديمى ووجهة الضبط لدى عينة البحث على جميع الأبعاد عند مستوى دلالة(٠,٠١)، باستثناء الدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمى مع وجهة الضبط الداخلية فلم توجد علاقة بينهما حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٠٥٨)،حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,١٠٥ – ٠,٢٧٣)، بينما كان البعد الثانى للاستحقاق الأكاديمى (سلوكيات الاستحقاق)مع البعد الأول لوجهة الضبط (وجهة الضبط الداخلية) معامل الارتباط عكسى حيث بلغ معامل الارتباط (-٠,١١٦)، وبذلك يكون الفرض الأول للبحث قد تحقق بشكل كبير.

مناقشة نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

وتتفق نتيجة البحث الحالى مع ما أشارت إليه دراسة(2019) Fromuth ,et al.ودراسة Kopp et al. (2011) من وجود علاقة ارتباطيه موجبه بين استبيان الاستحقاق الأكاديمى ومقياس مركز التحكم.

وتختلف عما أشارت إليه نتائج دراسة(2015)Sohr–Preston & Boswell إلى وجود علاقة سالبة بين الاستحقاق الاكاديمى ووجهة الضبط الداخلية.

ووجد (2016) .Kopp et al أيضاً ارتباطاً سلبياً بين المسؤولية الخارجية والاستحقاق الأكاديمى لدى طلاب الجامعة.

وأشارت دراسة (2009) Chowning and Campbell إلى وجود علاقة إرتباطية بين مركز التحكم الخارجى والاستحقاق الأكاديمى.

وتفسر الباحثة تلك النتيجة بأن وجهة الضبط لها دوراً رئيسياً فى تنظيم توقعات الفرد وكيفية تفاعله فى البيئة المحيطة ،فترتبط وجهة الضبط بالمتغيرات المتعلقة بمشاعر الطالب وتوقعات النجاح والثقة والكفاءة الذاتية لديهم ،فعندما تدعم اعتقادات الطالب بأن النجاح والتفوق يحدث بسبب قدرته ومجهوداته التى يبذلها فى سبيل تحقيق ذلك وليس السبب فى ذلك الصدف أو الحظ فيترتب على ذلك أن يستمر الطالب فى بذله للمجهود ولتحقيق وإنهاء المتطلبات التعليمية على أتم وجه،وذلك على عكس الطالب الذى يعتقد باستحقاقه مميزات وتفضيلات عن باقى زملائهم بغض النظر عن المجهود الذى يبذله.

فالطلاب الذين لديهم مستوى مرتفع من الاستحقاق الأكاديمى يتميزون بالضبط الخارجى والتحكم المستحق والمبالغ فيه عن السياسات التعليمية والاتجاه نحو رؤية الطلاب كزبائن؛ ويظهر الضبط الخارجى فى 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. (Sessoms, et al., 2016)

وهذا ما أشارت إليه نتيجة البحث الحالى من وجود علاقة ارتباطيه عكسية بين سلوكيات الاستحقاق ووجهة الضبط الداخلية فكلما زاد استحقاق الطالب الجامعى واعتقاده فى أحقيته فى الحصول على درجات مرتفعة بغض النظر عن مجهوداته يتصف بوجهة الضبط الخارجية فيرى أن هناك عوامل خارجية مسئولة عن نجاحه أو فشله وانخفاض مسئوليته الشخصيه عما يحدث له وأن الحظ أو الصدف يلعب دوراً رئيسياً فى حياته وحياة الآخرين.

الفرض الثانى وينص على أنه: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات مقياس الإستحقاق الأكاديمى ودرجات مقياس مستوى الطموح لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson)بين الإستحقاق الأكاديمى ووجهة الضبط من خلال الجدول (٢٣):

جدول (٢٣)

العلاقة الارتباطية بين الإستحقاق الأكاديمى ومستوى الطموح لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر (ن= ٧٢٨)

الإستحقاق الأكاديمى	أبعاد مقياس مستوى الطموح				
	الثقة بالنفس	تحمل المسئولية	تبنى أهداف مستقبلية	تغيير الوضع الراهن للأفضل	الدرجة الكلية
الشعور بالاستحقاق	٠,٠٧٨ *	٠,١٤٨ **	٠,٢٠٦ **	٠,٠٩٦ **	٠,١٩٩ **
سلوكيات الاستحقاق	٠,٢٨٤ **	٠,٢٤٨ **	-٠,٠١١	٠,٢٩١ **	٠,٣٠٨ **
الدرجة الكلية	٠,٢٢٨ **	٠,٢٤٦ **	٠,١١٣ **	٠,٢٤٣ **	٠,٣١٤ **

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

إتضح من جدول(٢٣) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الإستحقاق الأكاديمى ومستوى الطموح لدى عينة البحث عند مستوين دلالة (٠,٠١ ، ٠,٠٥) حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين(٠,٠٧٨ – ٠,٣١٤)، باستثناء البعد الثانى للاستحقاق الأكاديمى (سلوكيات الاستحقاق) مع البعد الثالث لمستوى الطموح (تبنى أهداف مستقبلية) فلم توجد علاقة ارتباطيه بينهما حيث بلغ معامل الارتباط(– ٠,٠١١)، وبذلك يكون الفرض الثانى للبحث قد تحقق بشكل كبير.

مناقشة نتائج الفرض الثانى وتفسيرها:

وتختلف نتيجة البحث الحالى عما أشارت إليه نتائج دراسة Fromuth ,et (2019) al. من وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الاستحقاق الأكاديمى وبعض السلوكيات التى قد تعوق الأداء الأكاديمى،ووجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين الاستحقاق الأكاديمى والدافع الأكاديمى.

وأظهرت أهم نتائج دراسة Bowsel(2012) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الاستحقاق الأكاديمى والكفاءة الذاتية لدى طلاب الجامعة ،فوجد أن الاستحقاق الأكاديمى مرتبط بانخفاض ثقة الطلاب فى قدرتهم على إكمال الدورات التدريبية التى التحقوا بها بنجاح.

وقد أشارت نتائج دراسة McLellan & Jackson (2017) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الاستحقاق الأكاديمى وسمات الشخصية الإيجابية.

فأشار كلا من(2010) Harvey & Harry إلى أن الاستحقاق هو اعتقاد الفرد بأنه يستحق الثناء والتقدير بغض النظر عن مستوى أدائه الفعلى وأنهم سوف يقدمون مستوى أقل فى تحمل المسئولية مقارنة بالأفراد الذين لديهم انخفاض فى مستوى الاستحقاق.

وتفسر الباحثة تلك النتيجة بأن ظهور الاستحقاق الأكاديمى لدى طلاب وطالبات الجامعة لا يرتبط بانخفاض الثقة بالنفس وانخفاض تحمل المسئولية لديهم، حيث أدى الاستخدام المتزايد لمواقع التواصل الاجتماعى إلى ثقة الطلاب بأنفسهم وتحديدهم لأهداف مستقبلية عديدة ؛حيث أن الانفتاح التكنولوجى أدى إلى زيادة تطلعات الأفراد نحو الازدهار ؛وأن تلك المشاعر لا تتأثر بتكون الاستحقاق الاكاديمى لديهم.

وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة كلا من Greenberger,et al. (2008) ودراسة Chowning & Campbell (2009) من أن خصائص الشخصية النرجسية ترتبط ارتباطاً مباشراً بالوقت الذى يقضيه الشباب على شبكات التواصل الاجتماعى فاستخدام الانترنت يشجع الشعور بالاستحقاق والنرجسية لدى الشباب من خلال السعى وراء الاهتمام والترويج الذاتى.

وتفسر الباحثة عدم وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين سلوكيات الاستحقاق وتبنى أهداف مستقبيلية بأن ظهور سلوكيات الاستحقاق الأكاديمى لدى الطالب الجامعى نابعه من اعتقاده المتضخم من أحقيته فى معاملة تفضيلية ومميزة لحضوره المحاضرات أو تسليمه المتطلبات أو المهام الدراسية وليس نتيجة لدرجاته الفعليه الناتجه عن مجهوداته أثناء الدراسة ،وأن تبنى الأهداف المستقبلية لدى الطالب الجامعى وتحديدها راجع إلى وجود متغيرات نفسية واجتماعية أخرى لها دوراً فى تحديد مستوى طموحه مثل رغبته فى تحقيق الذات والكمالية والتوقعات الوالديه وتوقعات المعلمين بالمرحلة الدراسية السابقة للمرحلة الجامعية فلربما كل تلك العوامل وغيرها أدت إلى تبنى أهداف مستقبلية لديه وليس سلوكيات الاستحقاق الأكاديمى.

الفرض الثالث وينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأفراد على مقياس الإستحقاق الأكاديمى بإختلاف النوع(ذكور– إناث) والتخصص الدراسى(نظرى– عملى).

وللتحقق من هذا الفرض تم إجراء اختبار تحليل التباين المتعدد، وكانت النتائج كما يوضحها

الجدول (٢٤):

جدول (٢٤) قيمة ف ودلالتها للفرق بين متوسطات الاستحقاق الأكاديمى(ن= ٧٢٨)

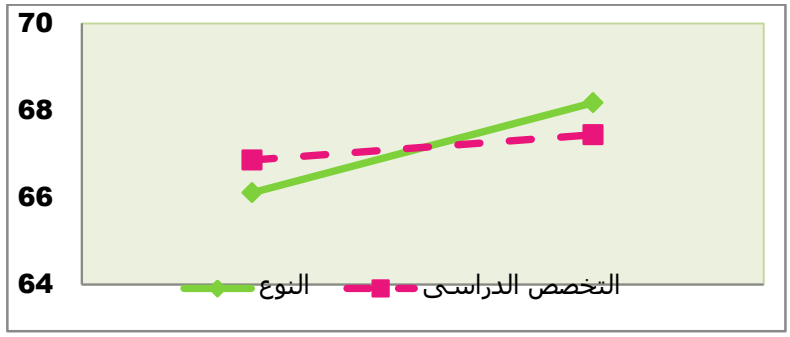
أبعاد المقياس	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الاحصائية
الشعور بالاستحقاق	النوع	٥٦٠,٨٥٢	١	٨٥٢	,٤٧٣	٠,٠١
	التخصص	٠,٠٢٨	٢	٥٦٠,	٣٢	غير دالة
	النوعXالتخصص	٢٦,٥٥٦	٢	٠,٠٢٨	,٠٠٢	غير دالة
	الخطأ	٥٤٦	٧٢٤	٢٦	٠	
	المجموع	١٢٥٠٤, ٠٠٠	٧٢٨	٥٥٦, ٢٧١	٥٣٨ ١,	
		٨٧٩٢٤٩,		١٧,		
سلوكيات الاستحقاق	النوع	٢٦٦٨, ٢٥٦	١	٢٥٦	٥٥٧	٠,٠١
	التخصص	٦٢, ٥٥٣	٢	٢٦٦٨, ٥٥٣	١٤٤, ٣٨٩	غير دالة
	النوعXالتخصص	٢٢١, ٢٣٤	٢	٦٢, ٢٣٤	٣, ٩٨٦	٠,٠١
	الخطأ	٧٢٧	٧٢٤	٢٢١, ٤٥٨	١١,	
	المجموع	١٣٣٦٣, ٠٠	٧٢٨	١٨,		
		٧٩٣٢٧٩,				
الدرجة الكلية	النوع	٧٨٢, ٤٨١	١	٤٨١	,٨٤٩	٠,٠١
	التخصص	٥٩, ٩٢٧	٢	٧٨٢, ٩٢٧	١٤	٠,٠١
	النوعXالتخصص	٩٤, ٤٩٣	٢	٥٩, ٤٩٣	١٣٧	٠,٠١
	الخطأ	٣٨١٥١,٦٠٩	٧٢٤	٩٤, ٦٩٦	١٤, ٧٩٣	
	المجموع	,٠٠٠ ٣٣٢٢٩١٠	٧٢٨	٥٢,	١٤,	

وضح جدول(٢٤) نتائج تحليل التباين أنه توجد فروق فى النوع فى الشعور بالاستحقاق، وتوجد أيضاً فروق فى النوع والتفاعل بين النوع والتخصص فى سلوكيات الاستحقاق، وتوجد فروق فى النوع والتخصص الدراسى بالدرجة الكلية،والجدول(٢٥)يوضح المتوسطات الحسابية فى الاستحقاق الأكاديمى:

جدول (٢٥)
المتوسطات الحسابية فى الاستحقاق الأكاديمى(ن= ٧٢٨)

الأبعاد	النوع	ن	المتوسط الحسابى	التخصص	ن	المتوسط الحسابى	النوعXالتخصص	المتوسط الحسابى
الشعور بالاستحقاق	ذكور	٣٦٠	٣٥, ٣٨	نظرى	٣٦٤	٣٤, ٥١	ذكور X نظرى	٣٥, ٥٨
							ذكور X عملى	٣٣, ٤٤
	إناث	٣٦٨	٣٣, ٦٣	عملى	٣٦٤	٣٤, ٥٠	إناث X نظرى	٣٥, ١٨
							إناث X عملى	٣٣, ٨١
سلوكيات الاستحقاق	ذكور	٣٦٠	٣٠, ٧٣	نظرى	٣٦٤	٣٢, ٣٦	ذكو X نظرى	٢٩, ٨٩
							ذكور X عملى	٣٤, ٨٢
	إناث	٣٦٨	٣٤, ٥٦	عملى	٣٦٤	٣٢, ٩٤	إناث X نظرى	٣١, ٥٨
							إناث X عملى	٣٤, ٣٠
الدرجة الكلية	ذكور	٣٦٠	٦٦, ١١	نظرى	٣٦٤	٦٦, ٨٦	ذكور X نظرى	٦٥, ٤٧
							ذكور X عملى	٦٨, ٢٦
	إناث	٣٦٨	٦٨, ١٨	عملى	٣٦٤	٦٧, ٤٤	إناث X نظرى	٦٦, ٧٦
							إناث X عملى	١١ ٦٨,

إتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠١ ,٠)على بُعدى مقياس الإستحقاق الأكاديمى تبعاً للنوع وعدم وجود فروق فى بعدى المقياس وفقاً للتخصص الدراسى ووجود فروق فى الدرجة الكلية للمقياس باختلاف النوع لصالح الإناث والتخصص الدراسى لصالح العملى.



شكل (٢) رسم بيانى يوضح التفاعل بين النوع والتخصص الدراسى فى الإستحقاق الأكاديمى.

مناقشة نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

بالنسبة لمتغير النوع تتفق نتيجة البحث الحالى مع ما أسفرت عنه دراسة Achocaso (2002) من وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى الإستحقاق الأكاديمى تبعاً للنوع لصالح الإناث.

وتختلف نتيجة البحث الحالى عن ما توصلت له نتائج بعض الدراسات السابقة إلى أن الذكور يظهرون مستويات أعلى من الإناث فى معتقدات وسلوكيات الاستحقاق الأكاديمى ومن هذه الدراسات: الضبع(٢٠٢٠) ؛Elias(2017) ؛ Boswell(2012) ؛ Ciani, et al., (2008)؛ Turnipseed & Cohen(2015).

وتختلف أيضاً عما أسفرت عنه نتائج دراسة Sohr–Preston & Boswell (2015) ودراسة Hartman (2012)؛ Barton & Hirsch (2016) من وجود فروق دالة إحصائياً فى الاستحقاق الأكاديمى تبعاً للنوع بين طلبة الكلية لصالح الذكور.

وأسفرت نتائج دراسة Turnipseed & Cohen (2015) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للنوع فى بُعد المسئولية الخارجية كأحد بعدى الاستحقاق الأكاديمى لصالح الذكور.

وتختلف عن نتيجة دراسة Pilotti ,et al.(2021) والتى أسفرت عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً فى الاستحقاق الأكاديمى تبعاً للنوع.

وتفسر الباحثة تلك النتيجة بأن معتقدات الاستحقاق الأكاديمى وسلوكياته ترتفع لدى الإناث بسبب ارتفاع الشعور المتضخم بالذات من خلال مواقع التواصل الاجتماعى المتنوعة والتى تتيح التعبير عن الاراء بدون خجل وزيادة عدد المتابعين لهم فنمى لديهم الاعتقاد فى حصولهن على معاملة تفضيلية واستحقاقات غير واقعية تميزهن عن باقى زملائهن بغض النظر عن مجهوداتهن وأدائهن، وقدراتهن الذاتية، وكذلك تنوع طرق الحصول على شهادات تنمية السلوك الاون لاين ،فنبع لديهن أنهم من الممكن الحصول على تقديرات مرتفعه كذلك فى المواد الدراسية.

وبالنسبة لمتغير التخصص الدراسى تختلف نتيجة البحث الحالى مع ما توصلت له نتيجة دراسة كلا من(2020)Seipel & Brooks ودراسة Boswell (2012) والتى

أسفرت عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً فى الاستحقاق الأكاديمى وفقاً للتخصص الدراسى.

وتختلف أيضاً عن نتيجة دراسة الضبع(٢٠٢٠) والتى أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائياً فى الاستحقاق الأكاديمى وفقاً للتخصص الدراسى لصالح التخصص النظرى.

وتفسر الباحثة تلك النتيجة بأن طلاب التخصص العملى يشعرون بأن تخصصهم به شئ من الصعوبة عن التخصصات النظرية وبالاضافة إلى أنهم يرون أن هناك أهمية تطبيقية للمجال العملى عن التخصصات النظرية،بالاضافة إلى طبيعة الدراسة العملية التى تعتمد على إجراء التجارب المعملية والاحتكاك المباشر مع المواد الدراسية على عكس التخصص النظرى الذى يعتمد فى طبيعته على الحفظ والبعد عن الارتباط المباشر مع البيئة المحيطة؛كل تلك العوامل أدت إلى إرتفاع الاستحقاق الاكاديمى لدى طلاب وطالبات التخصصات العملية.

الفرض الرابع وينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأفراد على مقياس وجهة الضبط بإختلاف النوع(ذكور– إناث) والتخصص الدراسى(نظرى–عملى).

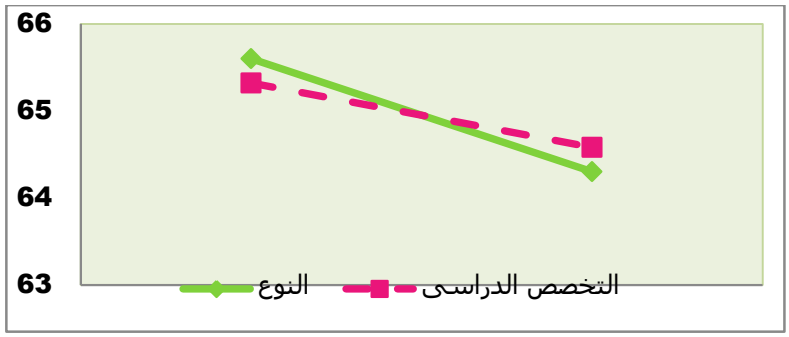
وللتحقق من هذا الفرض تم إجراء اختبار تحليل التباين المتعدد، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٢٦):

جدول (٢٦)
قيمة ف ودلالتها للفرق بين متوسطات وجهة الضبط(ن= ٧٢٨)

م	أبعاد المقياس	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الاحصائية
١	وجهة الضبط الداخلية	النوع التخصص النوعXالتخصص الخطأ المجموع	١٢١٣.٩٩٦ ٢١٨.٦٩٧ ١٨٥.٣٧٨ ٧٨٥٠.٩٠٨ ٨٤٥١٢٧.٠٠٠	١ ٢ ٢ ٧٢٤ ٧٢٨	٩٩٦ ١٢١٣, ٦٩٧ ٢١٨, ٣٧٨ ١٨٥, ١٠, ٨٤٤	٩٥٣ ١١١, ١٦٨ ٢٠, ٠٩٥ ١٧,	٠,٠١ ٠,٠١ ٠,٠١
٢	وجهة الضبط الخارجية	النوع التخصص النوع X التخصص الخطأ المجموع	٣٠١, ٥٤٤ ٢٢, ٥٤٧ ٨, ٧٠١ ١٠٣١٣, ١١٥ ٧١٣٠٤٧, ٠٠	١ ٢ ٢ ٧٢٤ ٧٢٨	٥٤٤ ٣٠١, ٢٢, ٥٤٧ ٨, ٧٠١ ١٤, ٢٤٥	١٦٩ ٢١, ١, ٥٨٣ ٠, ٦١١	٠,٠١ غير دالة غير دالة
الدرجة الكلية		النوع التخصص النوع X التخصص الخطأ المجموع	٣٠٥, ٤٦١ ١٠٠, ٨٠٣ ٢٧٤, ٤٠٢ ١٨٥٠٢, ٥٢٢ ٠٠ ٣٠٨٩٥٢٢,	١ ٢ ٢ ٧٢٤ ٧٢٨	٤٦١ ٣٠٥, ٨٠٣ ١٠٠, ٤٠٢ ٢٧٤, ٢٥, ٥٥٦	, ٩٥٣ ١١ ٣, ٩٤٤ ٧٣٧ ١٠,	٠,٠١ ٠,٠٥ ٠,٠١

إتضح من جدول(٢٦)تحقق صحة الفرض جزئياً بوجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(٠,٠١ و٠,٠٥)بين درجات عينة البحث على مقياس وجهة الضبط ببعديه والدرجة الكلية بإختلاف النوع(ذكور– إناث)والتخصص الدراسى(نظرى– عملى)،والتفاعل بينهما،وللكشف عن دلالة الفروق تم حساب المتوسط الحسابى والإنحراف المعيارى فوجد أن الفروق فى اتجاه الذكور فى بُعد وجهة الضبط الداخلية حيث وجد المتوسط الحسابى للذكور(١٩ ,٣٥) والمتوسط الحسابى للإناث(٦٠ ,٣٢) وبالنسبة لبُعد وجهة الضبط الخارجية وجد أن الفروق لصالح الإناث حيث وجد أن المتوسط الحسابى للذكور(٤١ ,٣٠)والمتوسط الحسابى للإناث(٧٠ ,٣١) وأما الفروق فى الدرجة الكلية فجاءت لصالح الذكور حيث وجد المتوسط الحسابى للذكور(٦٠ ,٦٥)والمتوسط الحسابى للإناث (٣٠ ,٦٤)،كما بينت النتائج وجود فروق فى اتجاه التخصص الدراسى النظرى فى بُعد وجهة

الضبط الداخلية حيث وجد المتوسط الحسابى للتخصص الدراسى النظرى(٤٤, ٣٤) والمتوسط الحسابى للتخصص الدراسى العملى(٣٥, ٣٣)وعدم وجود فروق دالة إحصائياً فى بُعد وجهة الضبط الخارجية باختلاف التخصص الدراسى،وأما الفروق فى الدرجة الكلية فجاءت لصالح للتخصص الدراسى النظرى حيث وجد المتوسط الحسابى للتخصص الدراسى النظرى(٣٢, ٦٥) والمتوسط الحسابى للتخصص الدراسى العملى (٥٨, ٦٤)،ووجود أثر تفاعل دال إحصائياً بين كلا من(النوع والتخصص الدراسى).



شكل (٣) رسم بيانى يوضح التفاعل بين النوع والتخصص الدراسى فى وجهة الضبط.

مناقشة نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

إتضح من الجدول السابق(٢٦)تحقق صحة الفرض الرابع جزئياً حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية فى بُعد وجهة الضبط الداخلية فى متغيرى النوع والتخصص الدراسى عند مستوى دلالة (٠,٠١)ووجود فروق فى بُعد وجهة الضبط الخارجية تبعاً للنوع عند مستوى دلالة (٠,٠١) وعدم وجود فروق وفقاً للتخصص الدراسى،ووجود فروق فى الدرجة الكلية للمقياس على متغيرى النوع لصالح الذكور والتخصص الدراسى لصالح التخصص النظرى عند مستوى دلالة(٠,٠١ و٠,٠٥).

بالنسبة لمتغير النوع اتفقت تلك نتيجة البحث الحالى مع ما أشارت إليه نتائج دراسة بدر(٢٠٠٦)فى وجود فروق دالة إحصائياً فى وجهة الضبط تبعاً للنوع لصالح الذكور.

وتختلف عما توصلت إليه نتائج دراسة النملة(٢٠٢٠) وعثمان (٢٠٠٩)إلى وجود فروق دالة إحصائياً فى وجهة الضبط لصالح الإناث.

وتختلف أيضاً عما أشارت إليه نتائج دراسة الفريح(٢٠٢١)من أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً فى وجهة الضبط لدى الطلاب تبعاً للنوع.

وتفسر الباحثة تلك النتيجة بأن الذكور يتصفون بأنهم أكثر واقعية فى تصوراتهم للعلاقة السببية بين جهودهم الذاتية ونتائجها المترتبة عليها ،فيرون أن نتائج حياتهم ناتجه عن ممارساتهم وقدراتهم ولا تعود إلى عوامل خارجة عن إرادتهم ليس لهم سيطرة عليها ،وكذلك لربما يرجع الفرق لصالح الذكور إلى الطبيعة العاطفية للأنثى التى تنظر إلى الأمور من جانب عاطفى بعض الشئ وبعيداً عن الموضوعيةة، فالذكور أكثر تكيفاً مع الاجهاد والقلق والضغوطات المختلفة.

وبالنسبة لمتغير التخصص الدراسى تتفق نتيجة البحث الحالى مع أسفرت عنه نتائج دراسة إهليل(٢٠١٢) من وجود فروق دالة إحصائياً فى وجهة الضبط وفقاً للتخصص الدراسى لصالح النظرى.

وتختلف نتيجة البحث الحالى عما توصلت إليه نتائج دراسة المغربى(٢٠٠٤) من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى وجهة الضبط تبعاً للتخصص الدراسى.

وتختلف نتيجة البحث الحالى عما توصلت إليه نتائج دراسة القحطانى(٢٠١٦)إلى ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب تخصصات العلوم الطبيعية وطلاب تخصصات العلوم الإنسانية فى مقياس وجهة الضبط (الداخلى – الخارجى) لصالح طلاب تخصصات العلوم الطبيعية.

وتفسر الباحثة تلك النتيجة بأن طبيعة الدراسة بالمواد النظرية التى تمد الطالب بالإطار النظرى والمحتوى القيم عن الظواهر المختلفة بالبيئة من حوله ،فنراه يرجع الظواهر والمشاكل المختلفة من حوله إلى أسبابها الحقيقية الكامنه خلفها ؛وبالتالى يترتب عليها أن تتشكل تصورات ذهنية عن ما يحدث بحياته راجع إلى قدراته وأفعاله المختلفة وأن لديه القدرة على السيطرة على تلك الأمور ،وكذلك أيضاً الدراسة النظرية تجعل الطالب أقل قلقاً وضغطاً من الطالب الذى يدرس تخصص عملى نراه أكثر ضغطاً وقلقاً بسبب الأعباء الدراسية الناتجة عن تلك المواد؛فالطالب ذوى وجهة الضبط الداخلى يمتاز بالمهارات الشخصية التى تتمثل فى مشاركته مع زملائه بالانشطة المختلفة والتوافق معهم والثقة بالنفس فهو أقل ضغطاً وقلقاً.

الفرض الخامس وينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأفراد على مقياس مستوى الطموح بإختلاف النوع(ذكور– إناث)والتخصص الدراسى (نظرى– عملى).

وللتحقق من هذا الفرض تم إجراء اختبار تحليل التباين المتعدد، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٢٧):

جدول (٢٧)
قيمة ف ودلالتها للفرق بين متوسطات مستوى الطموح(ن= ٧٢٨)

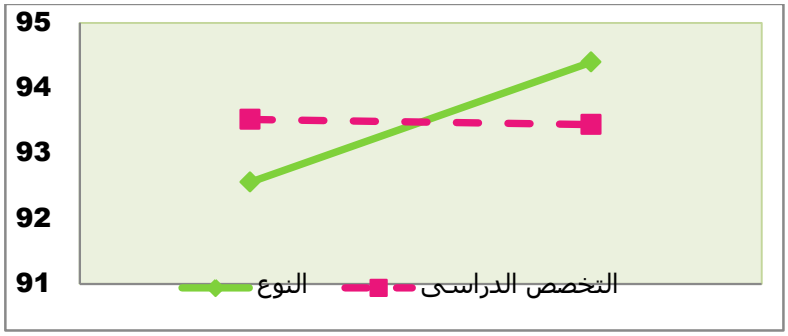
أبعاد المقياس	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الاحصائية
الثقة بالنفس	النوع	١٩٨, ٤٩٠	١	١٩٨, ٤٩٠	٤٢, ١١٦	٠,٠١
	التخصص	٢, ٢٤٩	٢	٢, ٢٤٩	٠, ٤٧٧	غير دالة
	النوعXالتخصص	٢٦, ٧٤٩	٢	٢٦, ٧٤٩	٥, ٦٧٦	٠,٠١
	الخطأ	٣٤١٢, ٢٠٠	٧٢٤	٤, ٧١٣		
	المجموع	٤٢٢٤٨٨, ٠٠	٧٢٨			
تحمل المسئولية	النوع	١٢٢, ٠٢٦	١	١٢٢, ٠٢٦	٢٣, ٢١٠	٠,٠١
	التخصص	٢٣, ٢٨٠	٢	٢٣, ٢٨٠	٤, ٨٢٣	٠,٠١
	النوعXالتخصص	٨٩, ٧٠٩	٢	٨٩, ٧٠٩	١٧, ٥٨٧	٠,٠١
	الخطأ	٣٤٩٤, ٣٩٥	٧٢٤	٤, ٨٢٧		
	المجموع	٤٠٣٣٦٥, ٠٠٠	٧٢٨			
تبنى أهداف مستقبلية	النوع	١٧٢, ٦٠٧	١	١٧٢, ٦٠٧	٣٦, ٠٩٦	٠,٠١
	التخصص	٤, ٧٥٩	٢	٤, ٧٥٩	٠, ٩٩٥	غير دالة
	النوعXالتخصص	٣٩, ٥٢٨	٢	٣٩, ٥٢٨	٨, ٢٦٦	٠,٠١
	الخطأ	٣٤٦٢, ١٠٣	٧٢٤	٤, ٧٨٢		
	المجموع	٣٩٤٩٣٣, ٠٠	٧٢٨			
تغيير الوضع الراهن للأفضل	النوع	١٧٧, ٩٣٥	١	١٧٧, ٩٣٥	٣٣, ٩٠٨	٠,٠١
	التخصص	٥٤, ٩٤٠	٢	٥٤, ٩٤٠	١٠, ٤٧٠	٠,٠١
	النوعXالتخصص	١١, ٣٢٤	٢	١١, ٣٢٤	٢, ١٥٨	غير دالة
	الخطأ	٣٧٩٩, ٢٣٣	٧٢٤	٥, ٢٤٨		
	المجموع	٣٨٥٤٣٩, ٠٠٠	٧٢٨			

أبعاد المقياس	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الاحصائية
الدرجة الكلية	النوع التخصص النوعXالتخصص الخطأ المجموع	٦١٨, ٧٢٠ ١ , ١٩٧ ٢٤, ٩١١ ٢٥٧٤٨, ٩٣٨ ٠٠٠ ٦٣٨٩٠٦٩,	١ ٢ ٢ ٧٢٤ ٧٢٨	٦١٨, ٧٢٠ ١ , ١٩٧ ٢٤, ٩١١ ٣٥, ٥٦٥	١٧, ٣٩٧ ٠, ٠٣٤ ٠, ٧٠٠	٠ ,٠١ غير دالة غير دالة

إتضح من جدول(٢٧)تحقق صحة الفرض جزئياً بوجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(٠ ,٠١)بين درجات عينة البحث على مقياس مستوى الطموح وأبعاده والدرجة الكلية بإختلاف النوع(ذكور– إناث)والتخصص الدراسى(نظرى– عملى)،والتفاعل بينهما،وللكشف عن دلالة الفروق تم حساب المتوسط الحسابى والإنحراف المعيارى:

- **بُعد الثقة بالنفس: وجد أن الفروق فى اتجاه الإناث حيث وجد المتوسط الحسابى للذكور(٤٦ ,٢٣) والمتوسط الحسابى للإناث(٥٠ ,٢٤).**
- **عدم وجود فروق دالة إحصائياً باختلاف النوع والتخصص الدراسى على بُعد تحمل المسئولية.**
- **وبالنسبة لبُعد تبنى أهداف مستقبلية: وجد أن الفروق لصالح الذكور حيث وجد المتوسط الحسابى للذكور(٦٨ ,٢٣)والمتوسط الحسابى للإناث(٧٠ ,٢٢).**
- **وبالنسبة لبُعد تغيير الوضع الراهن للأفضل: وجد أن الفروق لصالح الإناث حيث وجد المتوسط الحسابى للذكور(٣٩ ,٢٢)والمتوسط الحسابى للإناث(٣٨ ,٢٣).**
- **وأما الفروق فى الدرجة الكلية فجاءت لصالح الإناث حيث وجد المتوسط الحسابى للذكور(٥٦ ,٩٢)والمتوسط الحسابى للإناث (٤٠ ,٩٤).**
- **كما بينت النتائج وجود فروق فى اتجاه التخصص الدراسى النظرى فى بُعد الثقة بالنفس حيث وجد المتوسط الحسابى للتخصص الدراسى النظرى (٠٤ ,٢٤) والمتوسط الحسابى التخصص الدراسى العملى (٩٣ ,٢٣).**
- **عدم وجود فروق دالة إحصائياً باختلاف التخصص الدراسى على بُعد تبنى أهداف مستقبلية.**

– وبالنسبة لبُعد تغيير الوضع الراهن للأفضل: وجد أن الفروق لصالح التخصص الدراسى العملى حيث وجد المتوسط الحسابى التخصص الدراسى النظرى(٦١ ,٢٢)والمتوسط الحسابى التخصص الدراسى العملى(١٦ ,٢٣)،وعدم وجود فروق دالة إحصائياً باختلاف التخصص الدراسى على الدرجة الكلية للمقياس.



شكل (٤) رسم بيانى يوضح التفاعل بين النوع والتخصص الدراسى فى مستوى الطموح.

مناقشة نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:

إتضح من الجدول السابق(٢٧)تحقق صحة الفرض الخامس جزئياً حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية فى بُعدى(الثقة بالنفس – تغيير الوضع الراهن للأفضل)فى متغيرى النوع والتخصص الدراسى عند مستوى دلالة(٠,٠١)وعدم وجود فروق فى بُعد تحمل المسئولية تبعاً للنوع والتخصص الدراسى،وبالنسبة لبُعد تبنى أهداف مستقبلية وجدت فروق تبعاً للنوع وعدم وجود فروق وفقاً للتخصص الدراسى،ووجود فروق فى الدرجة الكلية للمقياس على متغير النوع لصالح الإناث عند مستوى دلالة(٠,٠١) وعدم وجود فروق وفقاً للتخصص الدراسى.

بالنسبة لمتغير النوع اتفقت نتيجة البحث الحالى مع ما أشارت إليه نتائج دراسة عثمان(٢٠٢٠)الى وجود فروق فى مستوى الطموح لصالح الإناث.

وتختلف عما أشارت إليه نتائج دراسات كلاً من الخطيب(١٩٩٠)؛جدوالى ومهداوى (٢٠٢١) والدومانى(٢٠١٩) إلى عدم وجود فروق فى مستوى الطموح الأكاديمى تبعاً للنوع.

وتختلف عما أشارت إليه نتائج دراسات كلاً من Margoribank (2004) ؛البنا(٢٠٠٥) ؛أبو العلا (٢٠١٠) ونادر وفتاح (٢٠٢١)إلى وجود فروق فى مستوى الطموح لصالح الذكور.

وتفسر الباحثة تلك النتيجة بأن الإناث أكثر اندفاعاً لتحقيق الأهداف وأكثر مرونة فى النظر إلى مفهوم النجاح والفشل والوصول إلى تحقيق أهداف الطموح، وخاصة ما تمتعت به الأنثى خلال القرن الحالى من الحرية الفكرية والاستقلالية وتقلدها للعديد من المناصب الادارية والوظيفية التى كانت غير متاحه لها فى العقود السابقة، كل ذلك أدى إلى إرتفاع ثقتها بنفسها وبقدرتها على تحقيق العديد من المهام والمتطلبات ؛وكذلك كثرة الأعباء الحياتيه التى تقع على عاتقها والتى تقوم بها على أتم وجه يزيد من قدرتها على تحمل المسئولية؛وتتصف الطالبه الجامعية برؤيتها المستقبلية ورغبتها فى تحقيق العديد من الأهداف ويظهر ذلك من خلال إقبالها المستمر على الاشتراك فى الدورات التدريبية التى تقدمها الجامعات لطلابها خلال الفترة الدراسية وذلك رغبة من الطالبة فى تنمية قدراتها الوظيفية وتعديل سلوكها ليتناسب مع بيئة العمل المستقبلى.

وبالنسبة لمتغير التخصص الدراسى اتفقت نتيجة البحث الحالى مع ما أشارت إليه نتائج دراسات كلا من الخطيب(١٩٩٠)؛الصيادى(٢٠١٨)؛بركات (٢٠٠٨)؛أبو العيش(٢٠١٧) ؛العنزى (٢٠١٦)؛صبيرة (٢٠١٨)ونادر وفتاح(٢٠٢١)إلى عدم وجود فروق فى مستوى الطموح وفقاً لمتغير التخصص الدراسى.

وتختلف عما أشارت إليه نتائج دراسات كلا من(2004) Margoribank وجدوالى ومهداوى (٢٠٢١) وجود فروق تبعاً للتخصص(أدبى–علمى)لصالح التخصصات العلمية ووجود فروق فى مستوى الطموح لصالح التخصصات العملية والمهنية.

وتفسر الباحثة تلك النتيجة بأن التخصص الدراسى ليس له دوراً فى ثقة الطالب بنفسه وتحمله لمسئولياته فالطالب الجامعى بغض النظر عن تخصصه الدراسى يثق بنفسه ويتحمل مسئولياته ويحدد أهداف مستقبلية وفقاً لقدراته وإمكانياته ويسعى لتحقيقها بكل عزم وقوة، فالمسئولية لديهم تجعلهم يبذلون الجهد لتنفيذ المهام التى تطلب منهم، فلا يشعرون بالإحباط بسهولة عندما يتطلب الأمر جهداً.

الفرض السادس وينص على أنه: يمكن التنبؤ بالإستحقاق الأكاديمى لدى أفراد عينة البحث من خلال متغيرى البحث (وجهة الضبط ومستوى الطموح).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم أسلوب تحليل الانحدار الخطى البسيط وطريقة الانحدار المستخدمة وهى طريقة Enter، وذلك بهدف تحديد مدى اسهام وجهة الضبط

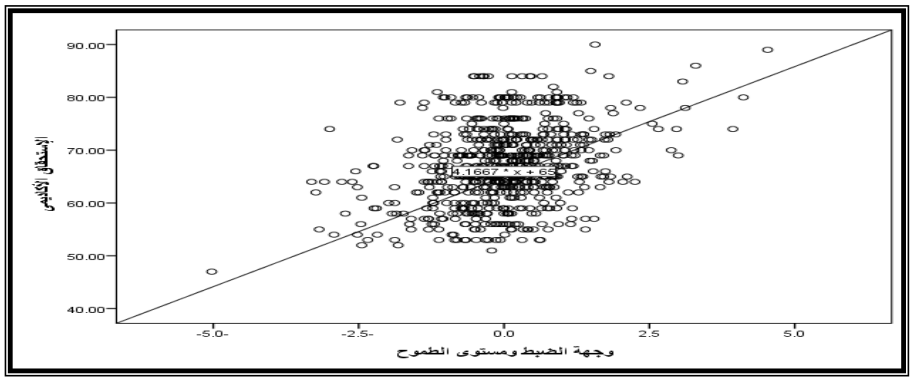
ومستوى الطموح فى التنبؤ بمستوى الإستحقاق الأكاديمى لدى عينة البحث، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٢٨):

جدول (٢٨)
التنبؤ بالإستحقاق الأكاديمى لدى أفراد عينة البحث من خلال متغيرى البحث (وجهة الضبط ومستوى الطموح)(ن= ٧٢٨)

المتغير المستقل	المتغيرات التابعة		
الإستحقاق الأكاديمى	B الحد الثابت غير المعيارى	مستوى الطموح	وجهة الضبط
قيمة المعامل	٢٤,١٢٩	٠,٣٣٢	٠,١٨٥
قيمة اختبار (T)	٥,٣٧٢	٧,٣٨٨	٣,٥٠٥
مستوى الدلالة (T)	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١
قيمة اختبار (F)		٧٩,٦٥٥	٤٦,٥٨٩
مستوى الدلالة (F)		٠,٠١	٠,٠١
(R) الارتباط		٠,٣١٤	٠,٣٣٧
(R2) التحديد		٠,٠٩٩	٠,١٤٤
التحديد المصحح (R2)		٠,٠٩٨	٠,١١١

إتضح من جدول(٢٨) أن قيمة (F) بلغت (٦٥٥, ٧٩ ، ٥٨٩, ٤٦) وهى قيم داله إحصائياً عند مستوى دلالة(٠١, ٠) مما يؤكد على تأثير وجهة الضبط ومستوى الطموح على الاستحقاق الأكاديمى وبالتالى تحقق صحة الفرض، كما يتضح أن قيمة (ت) فى المتغير المستقل (الاستحقاق الأكاديمى) دالة عند مستوى (٠١, ٠) حيث يوجد تأثير معنوى فى نموذج الانحدار حسب اختبار (t)، وأن قيم معامل الارتباط الثلاثة وهى معامل الارتباط البسيط R قد بلغ(٣١٤, ٠، ٣٣٧, ٠) بينما بلغ معامل التحديد R2 (٠٩٩, ٠، ١٤٤, ٠) في حين كان معامل التحديد المصحح –R2 (٠٩٨, ٠، ٠١١١, ٠) مما يعنى بأن المتغير المستقل (الاستحقاق الأكاديمى) استطاع أن يفسر(٠٩٩, ٠ ، ١٤٤, ٠)من التغيرات الحاصلة فى(وجهة الضبط ومستوى الطموح)المطلوبة وهو ارتباط موجب أى كلما قل وجهة الضبط ومستوى الطموح قل الاستحقاق الأكاديمى والعكس بالعكس، كما يتضح إن معادلة خط انحدار هى: الاستحقاق الأكاديمى = ١٢٩, ٢٤ + وجهة الضبط (٣٣٢, ٠) + مستوى الطموح (١٨٥, ٠).

والشكل (٥) يوضح ذلك:



شكل (٥)التنبؤ بالإستحقاق الأكاديمى لدى أفراد عينة البحث من خلال متغيرى البحث (وجهة الضبط ومستوى الطموح).

مناقشة نتائج الفرض السادس وتفسيرها:

أشارت نتائج الفرض السادس إلى إمكانية التنبؤ بالإستحقاق الأكاديمى من خلال متغيرى البحث وجهة الضبط ومستوى الطموح ؛ومن ثم تؤيد تلك النتائج صحة الفرض السادس.

وتفسر الباحثة تلك النتيجة بوجود علاقة ارتباطية بين الإستحقاق الأكاديمى ووجهة الضبط ومستوى الطموح؛ وهذا ما أوضحته نتيجة الفروض الارتباطيه بالبحث الحالى.

فقد أشارت نتائج دراسة Sohr–Preston & Boswell (2015) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاستحقاق الأكاديمى ومفهوم الذات ووجهة الضبط الداخلية والوظائف الأسرية، وأنه يمكن التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمى من خلال هذه المتغيرات.

وأشارت أيضاُ أهم نتائج دراسة Andrson,et al.(2013) إلى أن عدم تحمل المسؤولية والاحباط ووجهة الضبط الخارجية متغيرات تتنبأ بالاستحقاق الأكاديمى حيث أن الطلاب الذين يتمتعون بشعور مرتفع بالاستحقاق يكونوا أقل تحفيزاً لبذل الجهد لتحقيق نتائج أكاديمية إيجابية.

وتفسر الباحثة تلك النتيجة بأن من مكونات الإستحقاق الأكاديمى وجهة الضبط الخارجية؛ فالطلاب المستحقون أكاديمياً يتصفون بأن لديهم تصورات ومعتقدات بأن هناك عوامل خارجية مسئوله عن النجاح والفشل فى حياتهم.

حيث يظهر الضبط الخارجى فى 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 الاخفاقات الأكاديمية للطالب.(الضبع،٢٠٢٠)

وهذا ما أسفرت عنه نتائج بعض الدراسات السابقة عن ارتباط الاستحقاق الاكاديمى بمركز التحكم الخارجى مثل دراسة Chowning & Campbell (2009)؛ Kopp,et al. (2011) .

وأشارت نتائج دراسة Greenberger,et al. (2008) من وجود علاقة ارتباطية بين الاستحقاق الأكاديمى والدافع الأكاديمى حيث وجد أن الطلاب الذين حصلوا على درجات مرتفعة فى الاستحقاق الأكاديمى حصلوا أيضاً على درجات مرتفعة فى الدوافع الأكاديمية الخارجية،وبناءاً عليه يعتبر الدافع من محددات الطموح لدى الطالب الذى لديه دافع للتفوق الأكاديمى والحصول على درجات مرتفعه وتبنى أهداف مستقبلية والثقة بالنفس فتدل على وجود علاقة إرتباطيه بين الإستحقاق الأكاديمى ومستوى الطموح لدى طلاب وطالبات الجامعة.

الفرض السابع وينص على أنه: "توجد تأثيرات بنائية سببية مباشرة وكلية للعلاقات بين وجهة الضبط ومستوى الطموح كمتغيرين تابعين والإستحقاق الأكاديمى كمتغير مستقل".

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة نموذج المعادلة البنائية وتم رسم النموذج النظرى الافتراضى للعلاقات السببية بين وجهة الضبط ومستوى الطموح كمتغيرين تابعين والإستحقاق الأكاديمى كمتغير مستقل باستخدام برنامج (AMOS, 26)؛ حيث أدخل الإستحقاق الأكاديمى كمتغير مستقل وأدخلت وجهة الضبط ومستوى الطموح كمتغيرين تابعين كما هو مبين فى الشكل (٦)حيث يقاس المتغير الخارجى الكامن الإستحقاق الأكاديمى من مشاهدتين ويقاس المتغير الداخلى الكامن الأول وجهة الضبط من مشاهدتين ويقاس المتغير الداخلى الكامن الثانى مستوى الطموح من أربع مشاهدات وبيان ذلك فيما يلى:

– مؤشرات المطابقة الملائمة: تم حساب مؤشرات المطابقة الملائمة(درجات الحرية، مربع كاى، مربع كاى النسبى، مؤشر حسن المطابقة،مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية،مؤشر الافتقار إلى حسن المطابقة،مؤشر المطابقة المعيارى،مؤشر المطابقة غير المعيارى توكر– لويس، مؤشر المطابقة المقارن، مؤشر المطابقة النسبى،الجذر التربيعى

لمتوسط خطأ الاقتراب للنموذج المقترح ويوضح الجدول(٢٩)نتائج مؤشرات المطابقة الملائمة للنموذج المقترح.

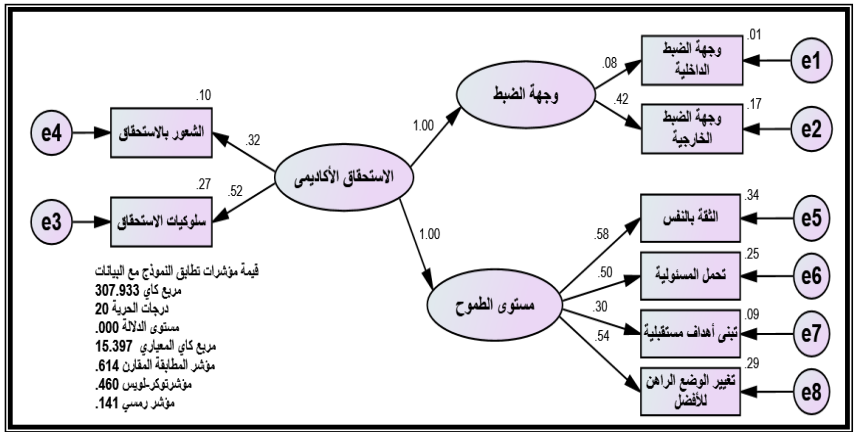
جدول (٢٩)
مؤشرات حسن المطابقة لنموذج المقترح(ن= ٧٢٨)

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالى المؤشر	تحقق المؤشر
درجات الحرية (DF)	٢٠	أكبر من ٥, ١	تحقق
مربع كاى (χ٢)	٣٠٧, ٩٣٣	دالة إحصائياً	متحقق
مربع كاى النسبي χ٢ / df	١٥, ٣٩٧	يتعدى (٥, ٠٠)	متحقق
مؤشر حسن المطابقة	٠, ٩٠٩	صفر إلى ١	تحقق
Goodness of Fit Index (GFI)			
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية Adjusted Index Goodness of Fit (AGFI)	٠, ٨٣٥	صفر إلى ١	تحقق
مؤشر الافتقار إلي حسن المطابقة	٠, ٥٠٥	صفر إلى ١	تحقق
Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI)			
مؤشر المطابقة المعياري	٠, ٦٠٢	صفر إلي ١	تحقق
Normed Fit Index (NFI)			
مؤشر المطابقة غير المعيارى توكر-لويس	٠, ٤٦٠	صفر إلى ١	تحقق
Non- Normed Fit Index (TLI)			
مؤشر الافتقار إلى المطابقة المعيارى	٠, ٤٣٠	صفر إلى ١	تحقق
Parsimony Normed Fit Index (PNFI)			
مؤشر المطابقة المقارن	٠.٦١٤	صفر إلى ١	تحقق
Comparative Fit Index (CFI)			
مؤشر المطابقة النسبى	٠, ٤٤٣	صفر إلى ١	تحقق
Relative Fit Index (RFI)			

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالى المؤشر	تحقق المؤشر
الجذر التربيعى لمتوسط خطأ الاقتراب	٠,١٤١	صفر إلى ١, ٠	غيرمتحقق
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)			

إتضح من الجدول (٢٩) ما يلى:

- مؤشرات المطابقة GFI، AGFI، NFI، NNFI، PNFI، CFI، IFI، RFI والتى تقيس إلى أى مدى تكون مطابقة النموذج أفضل بالمقارنة بالنموذج الرئيسى، وهذه المؤشرات اقُترح أنها تقع بين (صفر، ١) حيث تشير القيم القريبة من الواحد الصحيح لهذه المقاييس إلى مطابقة جيدة أما القيم القريبة من الصفر فتشير إلى مطابقة سيئة.
- بالنسبة للمؤشر(RMSEA) تشير القيم القريبة من الصفر إلى مطابقة جيدة أما القيم الأكبر من (٠.١) فتشير مطابقة سيئة أو أخطاء فى الاقتراب من مجتمع العينة.
- مؤشر مربع كاى، وهو مساوى (٣٠٧, ٩٣٣) ودرجات الحرية = ٢٠، لا يمكننا الاعتماد على مؤشر مربع كاى لأنه يعدّ مؤشر مربع كاى حساساً بالنسبة لعدد أفراد العينة، فمن الصعب الحصول على مستوى دلالة > ٠,٠٥ .
- أما النسبة بين قيمة مربع كاي النسبي $\chi 2$ / df فهي مساوية (١٥ ,٣٩٧)، متحقق وهذا يرجع الى تأثر النموذج بحجم العينة، وهذه المؤشرات فى مجملها تدل على مؤشرات جيدة مما يدل على قبول النموذج. إن نموذج يتمتع بمؤشرات مطابقة جيدة.



شكل (٦)النموذج النهائى المفترض على التقديرات المعيارية للمتغيرات المؤثرة فى وجهة

الضبط ومستوى الطموح.

بعد ذلك تم فحص قيم مطابقة البيانات للنموذج الافتراضى، واستخراج الأوزان المعيارية لمتغيرات البحث ونسب التباينات المفسرة ويوضح الجدول (٣٠) البيانات الوصفية لمتغيرات البحث وجدول (٣١) أوزان الانحدار المعيارية والغير المعيارية للنموذج.

جدول (٣٠)

أوزان الانحدار المعيارية وغير المعيارية للنموذج(ن= ٧٢٨)

المستقبل		التابع	التأثيرغير المعيارى	التأثير المعيارى	الخطأ المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاستحقاق الأكاديمى	<---	وجهة الضبط	٠,١٢٠	١,٠٠	٠,٠٧١	٦٩١,١	٠,٠٩١
الاستحقاق الأكاديمى	<---	مستوى الطموح	٠,٥٢٧	١,٠٠	٠,٠٦١	٥٨٥,٨	***
الاستحقاق الأكاديمى	<---	الشعور بالاستحقاق	٠,٥٤٥	٠,٣١٨	٠,٠٨٥	٦,٤٢٩	***
الاستحقاق الأكاديمى	<---	سلوكيات الاستحقاق	١,٠٠٠	٠,٥٨٣	-	-	-
وجهة الضبط	<---	وجهة الضبط الداخلية	١,٠٠	٠,٠٨٢	-	-	-
وجهة الضبط	<---	وجهة الضبط الخارجية	٥,٣٦٨	٠,٤١٦	٣,١٦٨	٦٩٤,١	٠,٠٩٠
مستوى الطموح	<---	الثقة بالنفس	١,٠٠٠	٠,٥٨٣	-	-	-
مستوى الطموح	<---	تحمل المسئولية	٠,٨٧٠	٠,٥٠١	٠,٠٩١	٥٨٢,٩	***
مستوى الطموح	<---	تبنى أهداف مستقبلية	٠,٥١٠	٠,٢٩٦	٠,٠٩٠	٥,٦٩٥	***
مستوى الطموح	<---	تغيير الوضع الراهن للأفضل	٠,٩٧٣	٠,٥٣٨	٠,١٠٧	٠٧٠,٩	***

إتضح من جدول(٣٠)تأثير المتغير المستقل الكامن الاستحقاق الأكاديمى على المتغير التابع الكامن مستوى الطموح عند مستوى(٠,٠١)كما يتضح أن المتغير المستقل(الاستحقاق

الأكاديمى) لا يؤثر على المتغير التابع الكامن وجهة الضبط، وهذا يتفق مع الجانب النظرى والدراسات السابقة وبالتالى يمكن القول أنه يمكن اشتقاق نموذج بنائى للعلاقات بين أفراد عينة البحث وجدول(٣١) يوضح تشعبات المتغيرات على العوامل الكامنة المكونة لها.

جدول (٣١)

تشبعات المتغيرات على العوامل الكامنة المكونة لها(ن= ٧٢٨)

المتغيرات	التشبع غيرالمعيارى	التشبع المعيارى	الخطأ المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
الشعور بالاستحقاق	١٦ , ١٦٨	٠ , ١٠١	٠ , ٩١٠	١٧ , ٧٥٩	***
سلوكيات الاستحقاق	١٦ ,٢٩٧	٠ , ٢٧٣	١, ٠٩٥	١٤ , ٩٢٠	***
وجهة الضبط الداخلية	١٢, ٩١٣	٠ , ٠٠٧	٠ , ٦٨٠	١٨ ,٩٨٦	***
وجهة الضبط الخارجية	١٢ , ٠٩٧	٠ ,١٧٣	٠ ,٧١٥	١٦ ,٩٢٠	***
الثقة بالنفس	٣ , ٣٠٣	٠ , ٣٣٩	٠ ,٢٤١	١٣ , ٧٠٠	***
تحمل المسئولية	٣ , ٨٢٧	٠ ,٢٥١	٠ , ٢٤٩	١٥ ,٣٨٤	***
تبنى أهداف مستقبلية	٤ , ٦١٢	٠ , ٠٨٧	٠ ,٢٥٧	١٧ ,٩٢٦	***
تغيير الوضع الراهن للأفضل	٣ , ٩٤٩	٠ , ٢٨٩	٠, ٢٦٧	١٤, ٧٩٢	***

إتضح من جدول(٣١) أن جميع تشعبات أبعاد الاستحقاق الأكاديمى وتشعبات أبعاد وجهة الضبط، وأبعاد مستوى الطموح كلها مرتفعة وداله عند مستوى (٠,٠١).

مناقشة نتائج الفرض السابع وتفسيرها:

وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت له نتائج دراسة Greenberger,et al. (2008) من وجود علاقة ارتباطية بين الاستحقاق الأكاديمى والدافع الأكاديمى حيث وجد أن الطلاب الذين حصلوا على درجات مرتفعة فى الاستحقاق الأكاديمى حصلوا أيضاً على درجات مرتفعة فى الدوافع الأكاديمية الخارجية.

ترى الباحثة أن الاستحقاق الأكاديمى لدى الطالب من الممكن أن يزيد من ثقته بنفسه ويدفعه إلى تحمل مسئولياته الشخصيه بكل جد ويتبنى أهداف مستقبلية واقعية ،فمن مكونات

الاستحقاق الأكاديمى إعتقاد الطالب بأحقيته فى الحصول على كل ما أفضل فبالتالى دائماً ما تكون توقعاته وأهدافه مرتفعه.

فالإستحقاق الأكاديمى توقع غير واقعى للمكافآت والخدمات بغض النظر عن الأداء الفعلى للفرد فى الإطار الأكاديمى، ويتضمن التركيز على الذات فى مقابل التركيز على الآخرين، وهذا يعنى الميل إلى الانخراط فى المقارنة الاجتماعية لقياس ما إذا كان الفرد يحصل على مكافآت وخدمات أفضل من التى يستحقها الآخرون. (Campbell, et al. , 2004)

وترجع نتيجة البحث الحالى من أن الاستحقاق الأكاديمى كمتغير مستقل لا يؤثر على المتغير التابع وجهة الضبط إلى أن هناك العديد من العوامل التى تلعب دوراً هاماً فى تحديد وجهة الضبط لدى الطالب الجامعى وليس الاستحقاق الأكاديمى.

فقد أشار(2007)Fink والصميدعى(٢٠٠٩) إلى أن هناك بعض العوامل قد تؤثر فى تحديد وجهة الضبط (الداخلية – الخارجية) منها: أساليب التنشئة الأسرية: حيث أن أساليب المعاملة الوالدية القائمة على السيطرة والقسوة مرتبطة إرتباطاً موجباً مع الضبط الخارجى والمعاملة الوالدية التى تتسم بالقبول والحب ارتبطت ارتباطاً إيجابياً مع الضبط الداخلى؛المستوى الاجتماعى والاقتصادى للفرد لهما دور مهم فى تحديد وجهة الضبط لدى الفرد، حيث أن المكانة الاجتماعية والاقتصادية تساعد على تنمية أو إعاقة مدى شعور الفرد فى إمكانية التحكم فى أحداث الحياة والسيطرة عليها، المستوى الثقافى: التفاوت الثقافى بين المجتمعات قد يكون له دور فى الاختلاف بين الأفراد فى تحديد مسئولياتهم تجاه الأحداث.

الذكاء: يعتبر الذكاء من المتغيرات التى لها دور فى وجهة الضبط حيث أن الطلاب ذوى الذكاء فوق المتوسط يميلون إلى وجهة الضبط الداخلى، فى حين أن الطلاب ذوى الذكاء دون المتوسط أو المنخفض يميليون إلى وجهة الضبط الخارجى.

فقد ذكرت نظرية الإستحقاق النفسى أن الأفراد ذوى المستويات مرتفعة منه يؤدى بهم إلى مجموعة واسعة من العواقب وغالباً ما تكون نتائجها سلبية على الفرد فى أفكاره ومشاعره وسلوكه. (Twenge & Campbell, 2009)

توصيات البحث:

فى ضوء ما توصلت إليه نتائج البحث الحالى يمكن :

١- إقامة ندوات وورش عمل للتعريف بأبعاد الإستحقاق الأكاديمى وخطورته على الصحة النفسية للفرد.

٢- وضع برامج تدريبية تهدف إلى تقدير الذات لدى الطلاب والطالبات فى جميع المراحل التعليمية المختلفة.

٣- إقامة ندوات لطلبة الجامعة لكيفية التعامل مع الأستاذ الجامعى وإحترامه.

٤- العمل على إقامة معسكرات الشباب بالجامعات مما ينتج عنها زيادة تحمل المسئولية لديهم.

٥- وضع برامج إرشادية لتوجيه الطلاب والطالبات إلى التخطيط المستقبلى فى ضوء ما لديهم من قدرات وإمكانات والسعى إلى تحقيق ذلك.

٦- تعريف الطلاب بمستويات أدائهم والعوامل المسئولة عن إنجازتهم من خلال الرائد الطلابى بأقسام الكليات المختلفة.

٧- زيادة وعى الطلاب والطالبات بالعوامل التى تؤدى إلى النجاح والإخفاق فى الحياة وذلك من خلال الندوات المختلفة.

بحوث مقترحة:

١- فاعلية برنامج تدريبى لتنمية الكفاءة الذاتية وخفض الاستحقاق الأكاديمى لدى عينة من طلبة الجامعة.

٢- أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بالاستحقاق الأكاديمى لدى المراهقين.

٣- الاستحقاق الأكاديمى وعلاقته بالاندماج الاكاديمى والسلوك الايثارى لدى عينة من طلبة الجامعة.

٤- دراسة تنبؤية عن الاستحقاق بمجال العمل.

٥- النسق القيمى لدى عينة من مرتفعى الاستحقاق الأكاديمى من طلاب وطالبات الجامعات الخاصة.

٦- قلق المستقبل المهنى وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب وطالبات الجامعة.

٧- دراسة العوامل السببية البنائية المسئولة عن التفوق والإنجاز الأكاديمى لدى طلبة الجامعة.

المراجع

أولاً المراجع العربية :

إبراهيم، علا توفيق. (٢٠٠٤). الاغتراب النفسي وعلاقته بمستوى ونوعية الطموح ومستوى الأداء المهاري لبعض المواد العملية لطالبات الفرقة الثانية بكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة. *مجلة كلية التربية*، ١(٣٣) ، ١٧٥–١٩٧.

إبراهيم،فاطمة إبراهيم.(٢٠٢٠).*مستوى الطموح وعلاقته بالخجل لدى طلاب كلية القانون جامعة النيلين*.*رسالة ماجستير*،كلية الدراسات العليا،جامعة النيلين،السودان.

أبو العيش، هيا سليمان محمود.(٢٠١٧).القلق من المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى الطالب الجامعى: دراسة ميدانية فى الكليات العلمية والأدبية فى جامعة حائل / المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: جامعة البحرين – مركز النشر العلمى،١٨(٤)،٩٧ –١٣٣. http://search.mandumah.com/Record/879517

أبوالعلا، محمدأشرف.(٢٠١٠).التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بتقدير الذات ومستوى الطموح

والتوافق مع الحياة الجامعية لدى عينة من الطلاب والطالبات. *مجلة دراسات عربية فى علم النفس*،٢(٩)، ٣٣٩ – ٣٩٨.

البحيرى،عبدالرقيب أحمد.(٢٠١٢).*استبيان الشخصية النرجسية*،القاهرة: الانجلو المصرية.

إهليل،فوزية حسين.(٢٠١٢).*مركز التحكم وعلاقته بقلق الحالة لدى طلبة جامعة بنغازى*.رسالة ماجستير،قسم علم النفس الاجتماعى،كلية الآداب،جامعة بنغازى ،ليبيا.

بدر،فائقة.(٢٠٠٦).وجهة الضبط وتوكيد الذات دراسة مقارنة بين طلاب الجامعة المقيمين فى المملكة العربية السعودية وخارجها.*مجلة دراسات عربية فى علم النفس*،١(٥)،١١–٤٣.

بركات، زياد أمين سعيد.(٢٠٠٨). علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة فى ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بُعد*: جامعة القدس المفتوحة، ١(٢)، ٢١٩ – ٢٥٥.http://search.mandumah.com/Record/98651

بركبية، آسيا. (٢٠١٨). *مستوى الطموح والاتزان الانفعالي كمنبئات بجودة الحياة لدى طلبة الإرشاد: دراسة ميدانية بجامعة قاصدي مرباح – ورقلة*.*رسالة ماجستير*.جامعة قاصدي مرباح–ورقلة، ورقلة.http://search.mandumah.com/Record/1150089

البلال،إلهام سرور.(٢٠٢٠).الذكاءات المتعددة وعلاقته بوجهة الضبط لدى طالبات جامعة تبوك.*المجلة التربوية*، (٧٩)، ٢٠٠٣– ٢٠٥٠.

البنا، أنور حمودة. (٢٠٠٥). الفروق فى مستوى الطموح فى ضوء متغيرى نوع التعليم و الجنس لدى طلبة جامعة الأقصى فى محافظة غزة. *مجلة جامعة الأقصى – سلسلة العلوم الإنسانية*، ٩(١)، ١٣٤ – ١٧٧.

الجبورى،جلال عبد زيد.(٢٠٢١).الاستحقاق النفسى وعلاقته بالكفاح الشخصى لدى المرشدين التربويين. *مجلة الآداب*:جامعة بغداد – كلية الآداب،ملحق ، ١٤٣ – ١٧٨.

جدوالى،صفية ومهداوى سامية.(٢٠٢١).دراسة الفروق فى مستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين: دراسة على عينة من طلبة السنة الأولى جامعى.*مجلة دراسات وأبحاث*،١٣(١) ، ٣٩١ – ٤٠٦.

جويدة، باحمد .(٢٠١٥). *علاقة مستوى الطموح بالتحصيل الدراسى لدى التلاميذ المتدرسين بمركز التعليم والتكوين عن بعد بولاية تيزي وزو. رسالة ماجستير*. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية: جامعة مولود معمرى،الجزائر.

حافظ ، مجدى عبدالغنى. (٢٠١٨). *بعض المتغيرات النفسية المرتبطة بالإرجاء الأكاديمى لدى طلاب الجامعة: دراسة عاملية .رسالة ماجستير*.كلية التربية،جامعة الازهر،القاهرة.

حجار،العربى.(٢٠١٥).*شبكات التواصل الاجتماعى وأثرها على القيم الدينية لدى الطلبة الجامعيين* .رسالة ماجستير،قسم علوم الاعلام والاتصال،كلية العلوم الانسانية والاجتماعية،جامعة عبد الحميد بن باديس،الجزائر.

حسيب، حسيب محمد. (٢٠٠٤). القلق التنافسى كدالة تفاعلية بين الجنس ودافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية. المؤتمر السنوي الحادي عشر الشباب من أجل المستقبل، *مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس*، (١)، ٣٨١–٤٢٥.

الحسيني، نادية السيد، والشرنوبي، نادية السيد. (٢٠٠٢). الاتجاه نحو الدراسة بالتعليم المفتوح وعلاقته بالأسلوب المعرفي ومستوى الطموح وتقدير الذات لدى عينة من طلبة وطالبات التعليم المفتوح:دراسة مقارنة. *مجلة التربية*،٢(١١٤)،٣٣٣ – ٣٩٤.

حنوره، قطب عبده ، أبو هراس، إسماعيل محمود ، و حسن، عزة عبدالرحمن. (٢٠٢٠). مفهوم الذات، مستوى الطموح وإدارة الوقت كمنبئات بنوعية الحياة لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ*، ٢٠(٢)، ٢٨١ – ٣٠٣.

الخطيب، لبنى إبراهيم،.(٢٠١٧). *مستوى الهناء الذاتى وعلاقته بالطموح والإيثار لدى طلبة جامعة مؤتة* .رسالة ماجستير .جامعة مؤتة، مؤتة.

الخطيب،رجاء عبد الرحمن.(١٩٩٠).الطموح المهنى والطموح الأكاديمى لطلبة جامعة الأزهر والجامعات الأخرى–دراسة مقارنة،*الهيئة المصرية العامة للكتاب*،السنة السابعة، (١٦)،١٥٠– ١٦٠.

الخطيب،رجاء عبدالرحمن.(١٩٩٠).الضبط الداخلى–الخارجى وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى جناح الأحداث.*الهيئة المصرية العامة للكتاب*،السنة(٤)، (١٥)،٨٢– ٩٣

الدوماني، سعيد فرحان.(٢٠١٩).تقدير الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة دمشق،*مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية*،٤١(٤٨)، ١٠١ – ١٤٦.

الذواد،الجوهرة عبد الله.(٢٠٠٢). وجهة الضبط وعلاقتها بمستوى الطموح لدى بعض طالبات الجامعة السعوديات والمصريات دراسة عبر ثقافية.*مجلة دراسات عربية*،١(٣)، ١١٩ – ١٥٦.

الرواشدة، عمرو محمود، و الصرايرة، أسماء نايف سلطى. (٢٠١٦). *اتجاهات طلبة التمريض نحو المهنة وعلاقتها بمستوى الطموح وجودة الحياة .رسالة ماجستير*. جامعة مؤتة، مؤتة.

رؤوف،زينب اسماعيل.(٢٠٢٠). *الاستحقاق الاكاديمى وعلاقته بكفاءة الذات المدركة وأشكال نقد الذات لدى طلبة الكليات الاهلية .رسالة دكتوراه*،كلية التربية،العراق.

سماوى، فادى سعود، وشاهين، حسان رافع على.(٢٠٢١). السعادة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز فى الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الإنسانية*، ٣٥(٧)، ١١٦٣ – ١١٨٨.

شعلة، الجميل محمد.(٢٠٠٤).الإنجاز الأكاديمى وعلاقته بمستوى الطموح ومفهوم الذات والحاجة للمعرفة لدى طلاب كلية المعلمين بمكة المكرمة(دراسة تنبؤية).*مجلة كلية التربية*،(٥٧) ،١٧٩–٢٠١.

شعلة، الجميل محمد.(٢٠١٠).أثر تفاعل مفهوم الذات الأكاديمى مع وجهة الضبط على كل من قلق الاختبار والإنجاز الأكاديمى لدى طلاب التدريب الميدانى بكلية المعلمين بجامعة أم القرى. *مجلة كلية التربية*، ٣٤(٣) ، ٣٩٣ – ٤٣٧.

صبيرة، فؤاد حسن.(٢٠١٨). مستوى الطموح الأكاديمى لدى طلبة الجامعة فى ضوء المتغيرات: دراسة ميدانية فى كلية التربية بجامعة تشرين. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية – سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*،٤٠(٤)،٣١ – ٤٢.

الصميدعي،هبه إبراهيم.(٢٠٠٩).القيادة الصفية وعلاقتها بموقع الضبط لدى مدرسي ومدرسات المرحلة الإعدادية في مدينة الموصل. *مجلة التربية والعلم*، (٤)، ٣٥٢– ٣٧٤.

الصيادى، حسين محسن حسين، ومحمد، أحمد الطيب أحمد. (٢٠١٨). *مستوى الطموح لدى طلبة الجامعات فى الجمهورية اليمنية فى ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية: دراسة تطبيقية على جامعة إب.رسالة ماجستير*. جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، أم درمان.

الضبع،فتحى عبد الرحمن.(٢٠١٨).فعالية برنامج إرشادى فى تنمية التواضع لخفض الاستحقاق النرجسى الأكاديمى لدى طلاب الجامعة،*مجلة كلية التربية* ،٣٤(١٠)،٣٣٦– ٤٠٦.

الضبع،فتحى عبد الرحمن.(٢٠٢٠).الاستحقاق الأكاديمى لدى طلبة الجامعة فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية،*المجلة التربوية*، (٧٧)، ١– ٣٦.

عبد الفتاح ،كاميليا.(١٩٩٠).*دراسات سيكولوجية فى مستوى الطموح والشخصية*.ط٣ ،القاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.

عثمان،عفاف عبداللاه.(٢٠٢٠). فاعلية الذات الإبداعية والطموح الأكاديمى متغيرات تنبؤيه بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة جامعة نجران. *المجلة التربوية*: جامعة سوهاج – كلية التربية، (٧٨)،٥٥٣ – ٦١٥. http://search.mandumah.com/Record/1079336

عسكر،على.(٢٠٠٥).*الأسس النفسية والاجتماعية للسلوك فى مجال العمل*،القاهرة:دار الكتاب الحديث.

غريب، أيمن والعضايلة، عدنان.(٢٠١٠).المناخ الجامعى وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعات الأردنية. *مجلة الثقافة والتنمية*، (٣٧)، ٣٩ – ٧٧.

الفريح،نايف فهد.(٢٠٢١). أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بوجهة الضبط الأكاديمية لدى الطلبة الموهوبين،*مجلة العلوم التربوية*، ١(٢٥).

قايد، فاطمة زهرة.(٢٠١٩). *تعزيز قدرة الطالب الجامعي على تحقيق أبعاد التنمية المستدامة للاقتصاد الوطني، جامعة برج بوعريريج – الجزائر*. https://www.academia.edu/36558795

القحطانى ،محمد مترك.(٢٠١٦).وجهة الضبط (الداخلى – الخارجى) وعلاقتها بمستوى الطموح فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ،*مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*،(٤٢) ،٢٢١ –٢٧٦.

القللى، محمد السيد. (٢٠١٦). قلق المستقبل وعلاقتة بمستوى الطموح الأكاديمى لدى طلاب الجامعة. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للبحث العلمى والتنمية البشرية*، (١) ، ٣١٣ – ٣٥٣.http://search.mandumah.com/Record/822263

كفافى، علاء الدين. (١٩٨٢). *مقياس وجهه الضبط*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مرسى، محمد منير.(٢٠٠٢).*الاتجاهات الحديثة للتعليم الجامعى المعاصر بأساليب تدريسية* ،ط (١) ، القاهرة: دار عالم الكتب.

معوض، محمد عبدالتواب ومحمد، سيد عبدالعظيم. (٢٠٠٦). *مقياس الطموح*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

المغربى،هدى إبراهيم.(٢٠٠٤).*النسق القيمى وعلاقته بمصدر التحكم(الداخلى–الخارجى)لدى طلبة جامعة المسيرة الكبرى بمدينة طبرق*.رسالة ماجستير،كلية الآداب،جامعة قاريونس،ليبيا.

مفتاح، على.(٢٠٠٣). وجهة الضبط وعلاقتها بنوعية وأساليب مواجهة الضغوط: دراسة للفروق بين المتعاطين والغير متعاطين للمخدرات في ضوء بعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*،١٨(١) ، ٣١٠– ٣٨٥.

نادر، أديب محمد، وفتاح، سعد غانم على. (٢٠٢١). إدراك ما وراء المعرفة وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمى لطلبة الجامعة. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية: جامعة الموصل – كلية التربية الأساسية*،١٧(٢)،٥٦ – ٨٣.

النملة،عبد الرحمن سليمان.(٢٠٢٠). الإفصاح عن الذات وعلاقته بكل من المساندة الاجتماعية، ووجهة الضبط لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٤٠).

يوسف، يوسف جلال.(١٩٩٩). القابلية للتعلم الذاتي ومستوى الطموح وتحقيق الذات لدى طلاب الجامعة المفتوحة. *مجلة كلية التربية*، (٢٣)، ٩٩– ١٣٣.

ثانياً المراجع الأجنبية:

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

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

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

Barton, A., & Hirsch, J. (2016). Permissive parenting and mental health in college students: Mediating effects of academic entitlement. *Journal of American College Health*, 64(1), 1-8 https://doi.org/10.1080/07448481.2015.1060597.

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.

Boyd, H & Helms, J. (2005).Consumer entitlement theory and measurement. *Journal of Psychology & Marketing*, 22(3), 271- 286.

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

Campbell, W., Bonacci, A., Shelton, J., Exline, J., & Bushman, B. (2004). Psychological entitlement: Interpersonal consequences and validation of a self-report measure. *Journal of Personality Assessment*, 83(1), 29-45.

Chowning, K., & Campbell, N. J. (2009). Development and validation of a measure of academic entitlement: Individual differences in students' externalized responsibility and entitled expectations. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 982–997. https://doi.org/10.1037/a0016351

Ciani, K. D., Summers, J. J., & Easter, M. A. (2008). Gender differences in academic entitlement among college students. *The Journal of Genetic Psychology*,169(4), 332–344.https://doi.org/10.3200/GNTP.169.4.332-344

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

Fink, M. J. (2007). *The role of the social cognitive variables of self-efficacy, locus of control, weight loss, and quality of life in post-bariatric surgery patients* (Doctoral dissertation, University of Akron, Ohio ،USA).

Fromuth, M. E., Bass, J. E., Kelly, D. B., Davis, T. L., & Chan, K. L. (2019). Academic entitlement: Its relationship with academic behaviors and attitudes. *Social Psychology of Education*, 22(5), 1153-1167.

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

Goodboy, A. K., & Frisby, B. N. (2014). Instructional dissent as an expression of students' academic orientations and beliefs about education. *Communication Studies*, 65(1), 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.

Hartman, T. (2012). "*An analysis of university student academic self-entitlement: Levels of entitlement, academic year, and gender*". *Master's Theses and Doctoral Dissertations*. 390.https://commons.emich.edu/theses/390

Holmes, R, R.(2013)."The Relationship between Academic Entitlement, Academic Performance and Satisfaction with Life in a College Student Population". *Electronic Theses and Dissertations*. 466.https://egrove.olemiss.edu/etd/466

Huang, S & Kuo ,B.(2020).Demographic, psychosocial, and cultural predictors of entitlement in a multiethnic Canadian undergraduate sample. *Social Psychology of Education*, 23, 523 –535.https://doi.org/10.1007/s11218-020-09547-1

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.

Jill, E ; Theresa, B & Sango,O .(2021). Academic Entitlement in Physician Assistant Students.*The Journal of Physician Assistant Education*, 32(1),1 - 9.

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

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

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.

KURTYILMAZ, Y. (2019). Adaptation of academic entitlement questionnaire. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 314-351. DOI: 10.18039/ajesi.577234

LaBelle, S., & Wozniak, T. (2021). Academic beliefs and prescription stimulant misuse among college students: Investigating academic locus of control, grade orientation, and academic entitlement. *Journal of American College Health*, 1-10.

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.

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

Pilotti, M, Al Ghazo, R & Al Shamsi,S.(2021).Academic entitlement amid social change in the Kingdom of Saudi Arabia .*Journal of Applied Research in Higher*. doi/10.1108/JARHE-05-2021-0168

Reysen, R. H., Degges-White, S., & Reysen, M. B. (2020). Exploring the interrelationships among academic entitlement, academic performance, and satisfaction with life in a college student sample. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 22(2), 186-204.

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

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

Seipel, S & Brooks, N.(2020).cademic Entitlement Beliefs of Information Systems Students: A Comparison with Other Business Majors and an Exploration of Key Demographic Variables and Outcomes. *Education Journal*, 18 (4), 46 - 58.

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

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.

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.

Twenge, J. M. (2013). The evidence for generation me and against generation we. *Emerging Adulthood*, 1(1), 11-16.

Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2009). *The narcissism epidemic: Living in the age of entitlement*. Simon and Schuster.

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

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

ثالثاً المواقع الالكترونية:

https://www.capmas.gov.eg/Pages/Publications.aspx?page_id=5104&YearID=23350