

**الدور المعدل والوسيط لمتغير العزم الأكاديمي للعلاقة بين الاستحقاق النفسي
والنهوض الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة المنيا.**

أ.م. د/ أحمد بكر قطب محمد

أستاذ علم النفس التربوي المساعد
بكلية التربية - جامعة المنيا

أ.م. د/ أسماء فتحي لطفي

أستاذ الصحة النفسية المساعد
بكلية التربية - جامعة المنيا

٢٠٢٤م

الدور المعدّل والوسيط لمتغير العزم الأكاديمي للعلاقة بين الاستحقاق النفسي والنهوض الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة المنيا.

مستخلص البحث

هدفت الدراسة إلى تعرّف الدور المعدّل للعزم الأكاديمي في العلاقة بين الاستحقاق النفسي والنهوض الأكاديمي، وكذلك التوصل إلى نموذج يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغير الاستحقاق النفسي على متغير النهوض الأكاديمي من خلال متغير العزم الأكاديمي. وتمثلت أدوات الدراسة من مقاييس (الاستحقاق النفسي، العزم الأكاديمي، النهوض الأكاديمي) "تعريب وتقنين: الباحثان"، وتمّ تطبيق أدوات الدراسة على عينة مكوّنة من (٥٠٠) طالب بكلية التربية، ودلّت النتائج على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب مرتفعي ومنخفضي الاستحقاق النفسي في الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي في اتجاه مرتفعي الاستحقاق الأكاديمي، كما أمكن ترتيب المتغيرات وفق قدرتها بصورة هرمية نقية دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) على تفسير التباين في النهوض الأكاديمي؛ حيث كان متغير العزم الأكاديمي (الدرجة الكلية) كان منبئاً بمفرده بنسبة إسهام (٣٦,٨%)، وفي ضوء ذلك افترض الباحثان نموذجاً سببياً افتراضياً للعلاقة بين المتغيرات تتوسط فيها العزم الأكاديمي للعلاقة بين المتغيرين الاستحقاق النفسي والنهوض الأكاديمي، وتبيّن أن متغير العزم الأكاديمي يتوسط توسطاً كلياً العلاقة بين الاستحقاق النفسي والنهوض الأكاديمي، بينما لا يوجد دور معدل دالاً إحصائياً لمتغير العزم الأكاديمي في العلاقة بين متغيري الاستحقاق النفسي والنهوض الأكاديمي، وفي ضوء هذه النتائج تمّت صياغة مجموعة من التوصيات التربوية والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: الاستحقاق النفسي، العزم الأكاديمي، النهوض الأكاديمي .

Modified and Mediating Role of Academic Grit between psychological Entitlement and Buoyancy for students of the Faculty of Education.

Abstract

The study aimed to identify the Modified Role of Academic Grit between psychological Entitlement and Buoyancy, as well as testing a model that explains the direct and indirect effects of psychological Entitlement on Academic Buoyancy through the need for knowledge. Tools used were: Psychological Entitlement scale, the Academic Grit scale, and the Academic Buoyancy Scale (the researchers). Study tools were applied to a sample consisted of (500) students (males and females) from the Faculty of Education. Results indicated that there was a statistically significant differences between the average scores of students with high and low psychological Entitlement in the total score of Academic Buoyancy and then in the direction of those with high psychological Entitlement. It was also possible to hierarchical arrange the variables according to their ability in a pure, statistically significant way at the level (0.01) to explain the variance in Academic Buoyancy as follows: The Academic Grit (36.8%). In light of this, the researchers assumed a hypothetical causal model for the relationship between the two variables, psychological Entitlement and Academic Buoyancy, it turns out that the Academic Grit variable partially mediates the relationship between psychological Entitlement and Academic Buoyancy. In light of these results, a set of educational recommendations and proposed research were formulated.

keywords: Psychological Entitlement, Academic Grit, Academic

مقدمة الدراسة:

إن التنامي المتسارع في التقدم العلمي، والتطبيقات التكنولوجية، وثورة المعرفة أدى إلى وجود فجوة بين آليات التعلم واكتساب المعرفة لدينا وتوليد المعرفة العالمية؛ مما أثر على المؤسسات التعليمية ومحاولة نشر ثقافة وقيم مجتمع المعرفة مما يقف عقبة أمام استثمار العلم والمعرفة في بناء بعض العقول التي تتسم شخصياتها بالاستحقاق النفسي والنرجسية، ويجعل من التعلم عملية مملة وطاردة لكثير من هؤلاء الطلاب فقد يقلل ذلك من النهوض الأكاديمي، ومن ثم تنعكس آثارها عليهم وبالأخص طلاب الجامعة لكونهم مخرجات المؤسسات التربوية.

تُعد المرحلة الجامعية من المراحل المهمة التي يمر بها الطالب الجامعي، والذي يجد فيها نفسه أمام مرحلة مهمة لمستقبله المهني والأسري، فيبدأ من خلالها تحديد أهدافه المستقبلية والتخطيط لها والسعي لتحقيقها، وبما أن بعض الطلاب الجامعيين يعانون من مشكلات وبعض الأزمات الاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية والتي تؤدي إلى عرقلة سير الحياة بأكملها وأولها المجال الأكاديمي، والذي يلقي بظلاله وانعكاساته السلبية على الطالب بالدرجة الأولى، فقد يترك الدراسة نتيجة عدم امتلاكه القدرات والإمكانات المناسبة التي تساعد على مواجهة هذه الأزمات، لذا قد ينتج عن هذا انخفاض في النهوض الأكاديمي.

وقد زاد الاهتمام حديثاً بالسمات النفسية للاستحقاق، حيث يتسم جيل الألفية الحالي بشعور كبير بالاستحقاق النفسي والنرجسية أعلى من الألفية السابقة، وأثر ذلك على تقدير الذات لديهم ويرجع ذلك إلى الابتكارات التكنولوجية والتغير الثقافي مما أدى إلى اختلاف كبير في السمات الشخصية والسلوكيات عبر الإنترنت لهذه الألفية المتأخرة، مما يزيد من الحاجة إلى دراسات حول الاستحقاق النفسي (Brailovskaia & Bierhoff, 2020)، كما أنه اتضح أن طلاب الجامعة لجيل الألفية الحالية هم أكثر عرضه للاستحقاق مقارنة بطلاب الأجيال السابقة فهم يشعرون بأن واقعهم لا يلبي احتياجاتهم بشكل يرضون عنه فيما يتعلق بالأمور التي يحق لهم الحصول عليها في علاقاتهم بأسرهم وبأقرانهم وبأساتذتهم، وبتقييماتهم، وفي الخدمات المقدمة لهم بصرف النظر عن ما يقومون به من أدائيات (Keener, 2020)، فقد يظهر الاستحقاق في عدة مجالات مختلفة أو ينحصر على مجال بعينه (Ellis, Bacon- Baguley, & Otieno, 2021)

وقد يؤثر الاستحقاق النفسي على الاندماج في أنشطة التعليم تأثير غير مباشر من خلال الشعور بالغيرة بينما لا يوجد تأثير مباشر للاستحقاق النفسي على الاندماج

والمشاركة في الأنشطة التعليمية (Irshad, Majeed, Farid, Basahal, Iqbal, Yaqub, 2024)، حيث يميل الطلاب ذوي الاستحقاق النفسي المرتفع إلى المطالبة بمكافآت وخدمات زائدة غير مستحقة وأسلوب معاملة لا يستحقونها، فهم أكثر تعرضاً إلى الاعتقاد بنظرية المؤامرة، فالعلاقة بين الاستحقاق النفسي ومعتقدات المؤامرة علاقة قوية فهم يقومون بسلوكيات غير صحية خطرة وأن على المحيطين بهم الاهتمام بنظافة وتعقيم الأماكن التي يتواجدون فيها (Neville, Fisk & Ens, 2024).

فعندما يواجه الطلاب مجموعة من المشكلات الأكاديمية مثل الحصول على درجات منخفضة في التحصيل وصعوبات في التنظيم اليومي وإدارة الوقت في تنفيذ وإنهاء مجموعة من التكاليف الأكاديمية وزيادة من التحديات والضغوط الأكاديمية فإنه قد يستسلم إلى ويضعف إلا أنه إذا كان لديه النهوض الأكاديمي فإنه يسعى إلى تطوير ذاته وبذل المزيد من الجهد لتطوير مستواه الأكاديمي وإنهاء ما يطلبه العمل الأكاديمي من أنشطة ومهام دراسية متنوعة، فمهوم النهوض الأكاديمي هو أحد مفاهيم علم النفس الإيجابي الذي يركز على الإنتاج والتطور الذاتي والسعي إلى التركيز على نقاط القوة الشخصية، والذي له القدرة على تحقيق النمو الإيجابي لقدرات وخبرات الطلاب في المجال الأكاديمي.

والاستحقاق النفسي بصورة عامة يشمل مختلف جوانب حياة الطالب والذي ينبع من نرجسيته يتضمن شعوره بالتفوق على الآخرين وبأحقيقته الحصول على ما يريده دون بذل جهد؛ فقد توصلت دراسة الضبع (٢٠٢٣) لعدم وجود علاقة ارتباطية بين الاستحقاق النفسي والكفاح الشخصي، وفي ضوء نظرية المقارنة الاجتماعية فإن الأفراد ذوي الاستحقاق النفسي يمارسون مقارنات صعودية وهبوطية وتتولد مشاعر غير سارة؛ مما تؤثر سلباً على أنشطتهم التعليمية وعلى علاقاتهم الاجتماعية، حيث وجد أن للاستحقاق النفسي تأثيراً غير مباشر على الاندماج في أنشطة التعلم من خلال الشعور بالغيرة والحسد، ولكن ليس له تأثير مباشر على الاندماج والمشاركة في أنشطة التعلم (Irshad et al., 2024).

فالاستحقاق النفسي له تأثير سلبي على شخصية الطالب وعلى مستقبله الدراسي وعلى علاقاته مع الآخرين، فهو يعاني من المتعة في التعلم، ويكون التعلم عملية صعبة (Andrey et al., 2012)، بالإضافة إلى أن الاستحقاق النفسي كأحد أبعاد الشخصية النرجسية يتضمن تخيم الذات والتفاعلات البينشخصية العدائية والشعور المتزايد بالفردية والتفرد (Piff, 2014)؛ مما يتطلب وجود القدرة على مواصلة التفوق والإنجاز الأكاديمي؛ وحيث إن من أهم خصائص الطالب ذو الاستحقاق النفسي صعوبة في بذل مجهود ومواصلة الكفاح والالتزام بالأهداف، وتناسق الاهتمامات والشعور بالفخر، مما يؤثر

مباشرة على العزم الأكاديمي (علي، ٢٠٢٣)، وهذا يوضح الارتباط بين الاستحقاق النفسي والعزم الأكاديمي.

ويُعدُّ العزم الأكاديمي مزيج من المثابرة ومواصلة الجهد والتناسق في الاهتمامات والالتزام بالأهداف لتحقيق أهداف بعيدة الأمد، فغالبًا يرتبط بسلوكيات وأنشطة أكاديمية إيجابية عند حدوث فشل دراسي ونقص في مستوى الأمل والشعور بالملل أثناء التعلم، ويؤثر في النهوض الأكاديمي تأثيرًا مباشرًا إيجابيًا وبنسبة تأثير مرتفعة (Martin, 2021; Fong, Kim, 2017; Kim, 2010; Colmar, Davey & Marsh, 2010)، مما يشير إلى مدى ارتباط عزم الطالب أكاديمياً بمستوى النهوض الأكاديمي (ناصف، ٢٠١٨؛ العصيمي، الحميدي، ٢٠٢٢)، ومدى التزامه بتحقيق أهدافه والتناسق بين الاهتمامات بمثابرته وشغفه، فقد وجد أدلة على أن العزم بأبعاده المختلفة الالتزام بالهدف، ومواصلة تحقيق الهدف بالمثابرة، وتناسق الاهتمامات للوصول للهدف له أساس عصبي في القشرة الجبهية الأمامية والقشرة الحزامية الأمامية، والتي تحدث بشكل أساسي عند وجود دافع المكافأة، أو في أثناء التحديات والصعوبات، فيكون السلوك موجه نحو الهدف ويتم التخطيط وتنظيم الذات ليزيد من العزم لدى الفرد فتقل درجة التسويف (Bai, Zhang, 2024; Feng, 2024).

ونشأ مفهوم النهوض الأكاديمي بسبب البحث عن نقاط القوة داخل الطالب والتي تركز على قدرة الطالب في مواجهة التحديات والمشكلات الأكاديمية والسعي إلى تطوير ونمو الذات لإنجاز المهام وبخاصة عندما يواجه درجات منخفضة في نتيجة الاختبارات ونمو الذات أثناء أداء الامتحانات، ويعرف بأنه "قدرات الطلاب على التعامل مع التحديات الدراسية المعتادة التي تواجههم في حياتهم الدراسية في أثناء الحصول على درجات منخفضة في الاختبارات أو الضغوط التي يتعرضون لها عند أداء الاختبارات والصعوبات التي يتعرضون لها عندما يقومون بأداء الواجبات الدراسية" (Martin & Marsh, 2008).

ويختلف مفهوم النهوض الأكاديمي عن مفهوم الصمود الأكاديمي في أن النهوض الأكاديمي بشكل دوري يوميا بينما الصمود الأكاديمي يحدث عندما يواجه الطالب كوارث طبيعية والفقر وظروف أسرية شديدة مثل وفات أحد الوالدين في أثناء العام الدراسي فالصمود الأكاديمي يتعامل مع الحالات الصادمة، كما أن الصمود الأكاديمي إذا حدث بشكل يومي فإنه يعد نهوض أكاديمي، فالطالب يحتاج إلى كل من الصمود الأكاديمي والنهوض الأكاديمي لمواجهة تحديات والصعوبات التي تواجههم في الدراسة فهما مفهومان مُهمَّان لتواجههما لدى الطالب (Putwain et al., 2012; Strickland, 2015).

يتميز النهوض الأكاديمي بتأثيراته الإيجابية على شخصية الطالب فقد ارتبط إيجابيا بقدرة الطلاب على التفكير الناقد (عبود، كامل، ٢٠٢٣)، والقدرة على التفكير الإيجابي (حسين، ٢٠٢٣)، كما ارتبط إيجابياً بأبعاده الفرعية وكلا من الحيوية الذاتية والشعور بالتماسك والتوجه نحو المستقبل بأبعادهم الفرعية (شريف، ٢٠٢٤).

وبرغم الاهتمام الواسع، لطبيعة متغير الاستحقاق النفسي ومجالاته بحثاً ودراسة تحت مسميات ونماذج مختلفة، والذي يظهر في عديد من الدراسات والتوصيات، فإن الغالبية العظمى من تلك الدراسات قد ركزت على بيان طبيعة بناء مقياس الاستحقاق النفسي لدى طلاب الجامعة، وندرة منها ركزت على علاقتها الارتباطية بكل من: العزم الأكاديمي، والنهوض الأكاديمي - ولا توجد في ضوء ما تم اطلاع الباحثين عليه - أي دراسة في البيئة العربية تناولت التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للعزم الأكاديمي في العلاقة بين الاستحقاق النفسي والنهوض الأكاديمي، لذا فالدراسة الحالية بصدد محاولة الكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للعزم الأكاديمي في العلاقة بين الاستحقاق النفسي والنهوض الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة، وهذا ما قد يتضح ويتبلور من خلال مشكلة الدراسة.

مشكلة الدراسة

يعدُّ العزم الأكاديمي أحد أهم الشروط الأساسية التي تؤثر في المتعلم لكسب مزيد من النجاحات، وأن الطلاب الذين لديهم مستويات عالية من العزم الأكاديمي أكثر اهتماماً بالأنشطة الدراسية ويفضلون الصعبة منها، وأكثر قدرة على استدعاء المعلومات وبذل جهد أكبر لفهم المادة للوصول إلى أعلى مستوى من الأداء الأكاديمي؛ لذا يصبح من الأهمية بمكان دراسة العوامل المؤثرة في كل من العزم الأكاديمي والاستحقاق النفسي لدى طلاب الجامعة لتأثير ذلك على الشخصية والصحة النفسية لهم والتحصيل الأكاديمي وما يرتبط به ويؤثر فيه لا سيما الظواهر المعرفية الإيجابية، ومن أهمها: النهوض الأكاديمي .

ومن خلال مراجعة أدبيات البحث والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة - كما ورد في مقدمة الدراسة، وكما سيرد ذكره في الإطار النظري للدراسة -، تبين أن بعض الدراسات تناولت تأثير الاستحقاق النفسي على الاندماج في الأنشطة التعليمية، مثل دراسات Andrey et al., 2012; Irshad, et al., 2024، ودراسات أخرى تناولت تأثير الاستحقاق النفسي في الكفاح الشخصي، مثل دراسة الضبع (٢٠٢٣)، والتأثير المباشر للشعور بالفخر كأحد خصائص الطلاب ذوي الاستحقاق النفسي في العزم الأكاديمي (علي، ٢٠٢٣)، وهذا يوضح الارتباط بين الاستحقاق النفسي والعزم الأكاديمي، كما توصلت دراسات أخرى إلى تأثير العزم الأكاديمي في النهوض الأكاديمي

مثل: (Martin, Colmar, Davey& Marsh, 2010; Kim, 2017; Fong, Kim, 2021)، مما يشير إلى مدى ارتباط عزم الطالب أكاديمياً بمستوى النهوض الأكاديمي (ناصف، ٢٠١٨؛ العصيمي، الحميدي، ٢٠٢٢)، إلا أنه لا توجد أي دراسة سابقة عربية، أو أجنبية - على حد سواء في ضوء اطلاع الباحثين - تناولت بحث التأثيرات بشكلها المباشر وغير المباشر بين متغيري والاستحقاق النفسي والعزم الأكاديمي على متغير النهوض الأكاديمي .

ومن ناحية أخرى اتضح من نتائج الدراسات السابقة (الصاوي، ٢٠٢١؛ الجبوري، ٢٠٢١؛ الشافعي، ٢٠٢٢؛ هلال، ٢٠٢٢؛ جلجل، و هنداوي، ٢٠٢٣؛ شريف، ٢٠٢٤) أنه لا يوجد اتفاق فيما يتعلق بتأثير كل من: النوع (ذكور - إناث)، والسكن (ريف - حضر)، والبرنامج (عام - خاص)، والتفاعل بينهم في متغيرات الدراسة (الاستحقاق النفسي - العزم الأكاديمي - النهوض الأكاديمي)، كما أنه لا يوجد اتفاق بين نتائج الدراسات السابقة فيما يخص العلاقات الارتباطية بين متغيري العزم الأكاديمي والاستحقاق النفسي من ناحية والاستحقاق النفسي، والنهوض الأكاديمي، ومستوى العزم الأكاديمي (منخفض - مرتفع) من ناحية أخرى، مما يستدعي مزيد من الدراسة المتعمقة للبحث في هذا الصدد لإيضاح العلاقات والفروق بين المتغيرات.

لذا، تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في إمكانية بناء نموذج مقترح يبحث التأثير المباشر، وغير المباشر للاستحقاق النفسي والعزم الأكاديمي على النهوض الأكاديمي، والتحقق من صحة هذا النموذج باستخدام تحليل المسار، بالإضافة إلى بحث تأثير كل من: النوع (ذكور - إناث)، والسكن (ريف - حضر)، والبرنامج (عام - خاص)، والتفاعل بينهم في متغيرات الدراسة (الاستحقاق النفسي - العزم الأكاديمي - النهوض الأكاديمي)، واختبار درجة تفسير التنبؤ بتباين النهوض الأكاديمي من خلال كل من الاستحقاق النفسي والعزم الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة المنيا.

وفي ضوء العرض والتحليل السابق، يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

أ- هل يختلف مستوى النهوض الأكاديمي باختلاف مستوى الاستحقاق النفسي (منخفض - مرتفع) لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة المنيا؟

ب- هل يختلف مستوى النهوض الأكاديمي باختلاف مستوى العزم الأكاديمي (منخفض - مرتفع) ؟

ج- ما درجة تأثير كل من: النوع (ذكور - إناث)، والسكن (ريف - حضر)، والبرنامج (عام - خاص)، والتفاعل بينهم في متغير النهوض الأكاديمي؟

د- ما درجة تفسير التنبؤ بتباين النهوض الأكاديمي من خلال كل من الاستحقاق النفسي والعزم الأكاديمي لدى عينة الدراسة ؟

ه- ما إمكانية وجود دور معدّل للعزم الأكاديمي في العلاقة بين الاستحقاق النفسي والنهوض الأكاديمي ؟

و- ما إمكانية وجود دور وسيط للعزم الأكاديمي في العلاقة بين الاستحقاق النفسي والنهوض الأكاديمي ؟

أهداف الدراسة:-

هدفت الدراسة إلى:

أ- الكشف عن مستوى النهوض الأكاديمي باختلاف كل من: مستوى الاستحقاق النفسي (مرتفع - منخفض)، ومستوى العزم الأكاديمي (مرتفع - منخفض).

ب- الكشف عن التأثيرات بدلالاتها الاحصائية لكل من النوع (ذكور - إناث)، والسكن (ريف - حضر)، والبرنامج (عام-خاص)، والتفاعل بينهم في متغير الدراسة النهوض الأكاديمي.

ج- بحث إمكانية التنبؤ بالمتغير التابع (النهوض الأكاديمي) من خلال درجات الطلاب في المتغيرات المستقلة (الاستحقاق النفسي والعزم الأكاديمي بأبعاده الثلاثة).

د- بحث الدور المعدّل للعزم الأكاديمي في العلاقة بين الاستحقاق النفسي والنهوض الأكاديمي.

ه- بحث الدور الوسيط للعزم الأكاديمي في العلاقة بين الاستحقاق النفسي والنهوض الأكاديمي.

و- التوصل إلى نموذج يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغير الاستحقاق النفسي على متغير النهوض الأكاديمي من خلال متغير العزم الأكاديمي.

أهمية الدراسة:

أ- الأهمية النظرية:

١- ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى تناولها لمتغيرات الاستحقاق النفسي والعزم الأكاديمي لما لهما من تأثير على النهوض الأكاديمي ومن ثم قد يؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة على الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب

الجامعة، فالطلاب مرتفعو العزم الأكاديمي أكثر ميلاً إلى البحث عن المعلومات من مصادر متنوعة، ودراساتها بعمق، والوصول إلى استنتاجات تسهم في حل المشكلات التي تواجههم أثناء التعلم، كما أنهم يستمتعون ببذل الجهد العقلي، ويميلون إلى استخدام استراتيجيات تعلم أكثر عمقاً، وتمكنهم من الحصول على درجات مرتفعة في التحصيل الدراسي، والوصول إلى مستويات مرتفعة من الفهم والتفكير.

٢- أهمية ما تقدّمه الدراسة من تأصيل نظري لمتغيرات الدراسة، وبصفة خاصة، هو النهوض الأكاديمي والاستحقاق النفسي؛ نظراً لقلّة الدراسات العربية التي تناولت هذه المتغيرات.

٣- ندرة الدراسات خاصة في البيئة العربية - على حد علم الباحثين - التي تناولت التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للاستحقاق النفسي في العلاقة بين العزم الأكاديمي النهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

ب- الأهمية التطبيقية:

١. يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين بالتدريس في الجامعة عن طريق الاهتمام بأهمية العزم الأكاديمي في تحسين الجانب الوجداني ممّا يؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة في الأداء الأكاديمي للطلاب، بما يجعلهم يحفزون طلابهم ويستثيرون دافعيتهم لبذل مزيد من الجهد العقلي في المهمات الأكاديمية المكلفين بها، وعدم ترك هذه المهام مهما كلفتهم من جهد عقلي وجسمي، وذلك لاكتساب معارف ومهارات جديدة تسهم في حل المشكلات التي تواجههم بطرق عصرية، بما يسهم في زيادة التحصيل الأكاديمي للطلاب.

٢. ما قد تقدّمه الدراسة من نتائج يمكن أن تسهم في مساعدة القائمين على التعليم الجامعي من تعرّف بعض العوامل المؤثرة في النهوض الأكاديمي، وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، ومراعاة ذلك عند إعداد برامج تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس في الجانب المهني؛ بما يسهم في تطوير العملية التعليمية في الجامعات.

٣. يمكن أن تفيد نتائج الدراسة كل من المعالجين والمرشدين النفسيين عن طريق إمدادهم بالبيانات والمعلومات عن الخصائص النفسية والمعرفية التي من شأنها المحافظة على الصحة النفسية والجسمية والأداء النفسي والمعرفي برغم التعرض للأحداث الضاغطة السلبية بغرض الإفادة منها في

وضع البرامج العلاجية والإرشادية الخاصة بالاستحقاق النفسي والنهوض الأكاديمي.

٤. كما ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى استخدامها لبعض أدوات قياس حديثة، وضبطها إحصائياً على طلاب الجامعة، وهم: مقياس الاستحقاق النفسي، والعزم الأكاديمي، والنهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، والتي قد تمثل إضافة جيدة في مجال قياس هذه الظواهر في البيئة العربية.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

أ- الاستحقاق النفسي: (Psychological Entitlement)

يعرّف الاستحقاق النفسي إجرائياً بأنه: "اعتقاد ثابت وشامل لدى الفرد في جميع مجالات حياته وغير ناتج عن موقف محدد بأنه يستحق أكثر من غيره، وينعكس ذلك على السلوكيات المرغوبة أو الفعلية، وتوقع الحصول على مكافآت، والمزايا".

وميّاس الاستحقاق النفسي في الدراسة الحالية بالدرجات التي يحصل عليها طلاب الجامعة على مقياس الاستحقاق النفسي المستخدم في الدراسة الحالية من تعريب وتقنين الباحثين.

ب- العزم الأكاديمي: (Academic Grit)

يعرّف العزم الأكاديمي إجرائياً بأنه "التزام الطالب بتحقيق أهداف بعيدة المدى بإصرار ومثابرة لمواصلة جهده رغم وجود الصعوبات والعقبات، وتنظيم أهدافه حسب اهتماماته، وشغفه للمهام الأكاديمية، والتكليفات المطلوب إنجازها، وتناسق هذه الاهتمامات".

وميّاس العزم الأكاديمي في الدراسة الحالية بالدرجات التي يحصل عليها طلاب الجامعة على مقياس العزم الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية من تعريب وتقنين الباحثين في ضوء ثلاثة أبعاد هي (١) المثابرة: والتي تشير إلى الاستمرارية ومواصلة بذل الجهد إلى الوصول للإنجاز، (٢) الالتزام بالأهداف: والذي يشير إلى التركيز على أهداف محددة بدقة وواضحة وتحقيقها من خلال فهم المعوقات الحقيقية ومحاولة التغلب عليها، (٣) تناسق الاهتمامات: والتي تشير إلى ترتيب وتنظيم العناصر والاهتمامات والأنشطة والتكليفات الأكاديمية في تصميم يساعد في إنجازها.

ج- النهوض الأكاديمي: (Academic Buoyancy)

يعرّف النهوض الأكاديمي إجرائياً بأنه: "مجموعة من القدرات تمكن الطالب من تحقيق النجاح الأكاديمي ومواجهة الصعوبات في وجود التحديات اليومية في أثناء أداء

المهام الدراسية، وهذا التمكن يتسم بالثقة والتنسيق والتحكم والالتزام والهدوء من خلال التركيز على التطور الأكاديمي والانتاج".

ويقاس النهوض الأكاديمي في الدراسة الحالية بالدرجات التي يحصل عليها طلاب الجامعة على مقياس النهوض الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية من تعريب وتقنين الباحثين.

حدود الدراسة:

أ- **الحدود الموضوعية:** تمثلت الحدود الموضوعية في المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة، والمحددة في التعريفات الإجرائية، وبالتالي فإن إمكانية تعميم النتائج تتحدد في ضوء هذه التعريفات.

ب- **الحدود البشرية:** اقتصر عينة الدراسة على عينة من طلاب كلية التربية جامعة المنيا من جميع الفرق من الفرقة الأولى إلى الرابعة.

ج- **الحدود المكانية:** تمثلت في عينة من طلاب كلية التربية بجامعة المنيا، والتي تم تطبيق أدوات الدراسة فيها.

د- **الحدود الزمنية:** تمثلت في الفترة الزمنية التي تم تطبيق الدراسة خلالها، فقد تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٤/٢٠٢٥م.

الإطار النظري ودراسات سابقة:

١- الاستحقاق النفسي Psychological Entitlement:

يقصد بالاستحقاق النفسي بأنه اعتقاد ثابت لدى الفرد بأنه يستحق ما لا يستحقه الآخرون، ويظهر في سلوكيات غير مرغوبة في مواقف متعددة دون الاقتصار على مجال معين من مجالات الحياة (Campbell, et al., 2004)، كما تم تناوله كأحد أبعاد النرجسية في دليل التشخيص الإحصائي الخامس للإضطرابات النفسية DSM-5 وهو عبارة عن توقعات غير واقعية في المعاملة التفضيلية للفرد خاصة عن الآخرين والامتثال التلقائي للرغبات (American Psychiatric Association, 2013)، ويشير الضبع (٢٠٢٠) إلى أن مفهوم الاستحقاق مبني على فكرة أن الفرد يستحق مكافآت ومعاملة أفضل دون بذل مجهود، وأن يأخذ أكثر مما يعطي.

وترى (Harvey & Martinko, 2009) أن الاستحقاق النفسي هو سمة شخصية، بينما تفسره (Peng, Yu, Kang, Zhang & Chen, 2023) على أنها حالة يُفضل فيها

الفرد التعامل معه بشكل أفضل دون مسؤوليات إضافية، ويرى الجبوري (٢٠٢١) أنه في حالة اعتقاد الفرد باستحقاقه أكثر من الآخرين فإن ذلك يؤثر سلباً على تعاملاته معهم والتركيز على احتياجاته فقط، ووجود المزيد من الصراعات والخلافات مع المحيطين به، ولكن في حالة ارتباط هذا الاستحقاق النفسي بمجموعة من مهارات الجدارة والكفاءة فإنه يتمتع بالمتابعة والجهد والإنجاز الأعلى، وفي هذه الدراسة يُمكن اعتباره سمة شخصية تظهر في الطالب في تعاملاته اليومية مع المواد الأكاديمية والمهام التكليفات المسندة إليه ومع نظام الدراسة، ومع زملاءهم في الدراسة وأسائرتهم.

لذا قد يعتبر الاستحقاق النفسي هو بعد من أبعاد الشخصية يُمكن توظيفه في مجال أو أكثر من مجال في الحياة، ففي مجال الدراسة يسمى بالاستحقاق الأكاديمي، أو في مجال العمل فيسمى بالاستحقاق الوظيفي (Chowning & Campbell, 2009)، ويعتبر الاستحقاق الأكاديمي كأحد جوانب حياة الطالب والذي يشعر فيه بأحقّيته للحصول على الخدمات التعليمية بدون مجهود منه وتحقيق التفوق الدراسي مقابل دفعه للرسوم التعليمية فليس بالضرورة أن يشعر الطالب ذوي الاستحقاق الأكاديمي بالاستحقاق النفسي بصورة عامة فهو يشعر به فقط في كل ما يتعلق بالجانب الأكاديمي (Menon & Sharl&, 2011)، لذا توصّلت دراسة (Ko et al., 2011) إلى أنه يمكن التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من خلال الاستحقاق النفسي.

وتشير نتائج بعض الدراسات أن متغير الاستحقاق النفسي ارتبط بمجموعة متنوعة من مؤشرات الصحة العقلية سلبياً (منها على سبيل المثال: الصاوي (٢٠٢١) أن الاستحقاق النفسي يؤثر على تبني سلوكيات الانسحاب كما أفادت بأن الاستحقاق النفسي متغير وسيط - يؤثر في العلاقة بين التماثل التنظيمي وتبني العاملين لسلوكيات الانسحاب. ويرى (Irshad, Majeed, Farid, Basahal, Iqbal, Yaqub, 2024) أن الاستحقاق النفسي يؤثر سلباً على الاندماج في أنشطة التعليم.

ويعتبر الاستحقاق النفسي لدى الطالب الجامعي في مجال الأكاديمي له علاقة بأساليب التعليم حيث توصّلت دراسة (Rey et al., 2012) إلى أن الطلاب يتعاملون مع التعلم بطرق مختلفة، وأن أساليب التعلم تتقاطع مع شعور الطلاب بالاستحقاق النفسي بطرق معقدة تجعل من التعلم عملية صعبة وغير ممتعة، فالاستحقاق المرتبط بالمجال الأكاديمي والذي يسمّى بالاستحقاق الأكاديمي له تأثير سلبي على شخصيتهم، حيث أشارت دراسة الشافعي (٢٠٢٢) أن الاستحقاق الأكاديمي ارتبط سلبياً بتحمل الإحباط؛ وذلك بسبب تعرض الطلاب الجامعيين للعديد من الإحباطات في أثناء دراستهم مما يحتاج إلى مجموعة من سمات الشخصية تساعد على تحمل هذه الإحباطات إلا أن الطلاب ذوي الاستحقاق الأكاديمي يعانون من عدم القدرة على تحمل الإحباطات التي تواجههم.

كما أنه قد يرتبط بالوالدية المفرطة (لأب / لأم)، حيث توصلت دراسة هلال (٢٠٢٢) إلى أنه يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي من (الأمانة والتواضع، المقبولية) ضمن العوامل الستة الكبرى للشخصية، كما أضافت دراسة حسين، والكبيسي. (٢٠٢٤) أن الاستحقاق النفسي يمكن التنبؤ به من خلال المتانة العقلية، كما توصلت دراسة إلياس، ومبارز (٢٠٢٣) إلى وجود تأثير سلبي معنوي للاستحقاق النفسي لأعضاء هيئة التدريس على سلوك المواطنة التنظيمية تجاه الجامعات الحكومية بإقليم شمال الصعيد، وجود تأثير إيجابي دال للاستحقاق النفسي على إخفاء المعرفة.

- أبعاد الاستحقاق النفسي:

أشار (Chowning & Campbell 2009) إلى أن الاستحقاق يتكون من مكونين أساسيين هما : المسؤولية الخارجية externalized responsibility: والتي تركز على مسؤولية الآخرين في مساعدتهم على الحصول على ما يستحقونه دون بذل أي مجهود، والبعد الآخر متمثل في التوقعات المستحقة entitled expectations: والتي تركز على افتراض الحصول على نتائج مرغوبة ببذل أقل مجهود، بينما حدد الضبع (٢٠١٨) بعدين للاستحقاق هما معتقدات الاستحقاق Entitlement Beliefs، وسلوكيات الاستحقاق Entitlement Actions، ويرى الضبع (٢٠٢٣) أنه يتكون من معتقدات الاستحقاق، وسلوكيات الاستحقاق.

- أهم النظريات التي فسّرت العزم الأكاديمي:-

فيما يلي سنعرض أهم النظريات أو النماذج العلمية التي حاولت تفسير العزم الأكاديمي:

١- نظرية التحليل النفسي:

مفهوم الاستحقاق النفسي كانت بدايته في مجال التحليل النفسي بأنه سمة لدى غالبية البشر (Solomon & Leven, 1975).

٢- النظرية السلوكية:

استعمل مصطلح الاستحقاق في المجالات التنظيمية والتنمية مثل علم النفس السلوكي (C&el & Turliuc, 2017)

٣- نظرية الاستحقاق النفسي:

تفسّر النظرية الاستحقاق بأنه عبارة عن سمة عامة لدى الفرد تظهر في مواقف متعددة نابعة من المعتقدات الموجودة لدى الفرد بأنه مميز وأنه يستحق أكثر من المحيطين به وهذا يؤدي إلى الصراع الداخلي لدى الفرد ينتج عنه عدم الرضا عن الوضع

الحالي ويظهر مجموعة من السلوكيات المرتبطة بهذه المعتقدات الشخصية، Campbell, et al., (2004)

وفي ضوء بحث علاقة شعور الطلاب بالاستحقاق النفسي وأساليبهم في التعلم هدفت دراسة (rey& et al., 2012) إلى بحث الروابط بين شعور الطلاب بالاستحقاق وأساليبهم في التعلم، استناداً إلى بحث استقصائي، لدى عينة (ن = ٢١١٦) في جامعة في كندا، وتوصلت أهم النتائج إلى أن الطلاب يتعاملون مع التعلم بطرق مختلفة، وأن أساليب التعلم تتقاطع مع شعور الطلاب بالاستحقاق بطرق معقدة بشكل عام، ووجد أن الطلاب على مقياس الشعور بالاستحقاق معتدلة، مما يتحدى بعض التأكيدات حول طلاب اليوم التي وردت في الصحافة الشعبية .

كما هدفت دراسة حسين، والكبيسي (٢٠٢٤) إلى تعرّف مستوى المتانة العقلية والاستحقاق النفسي، وتعرّف العلاقة بين متغيري المتانة العقلية والاستحقاق النفسي لدى (٢٥٠) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأنبار، وتوصل البحث إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستحقاق النفسي تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث)، في حين أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين التخصص العلمي والإنساني ولصالح التخصص الإنساني، وتوجد علاقة موجبة بين المتانة العقلية والاستحقاق النفسي لدى عينة البحث، وإمكانية التنبؤ بالاستحقاق النفسي من خلال المتانة العقلية.

وتوصلت دراسة إلياس، ومبارز (٢٠٢٣) إلى اختبار دور سلوك إخفاء المعرفة كمتغير وسيط بين الاستحقاق النفسي وسلوكيات المواطنة التنظيمية لدى (٢٨٧) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الحكومية بإقليم شمال الصعيد، وباعتماد على نمذجة المعادلات الهيكلية توصل البحث إلى وجود تأثير سلبي معنوي للاستحقاق النفسي على سلوك المواطنة التنظيمية تجاه المنظمة، ولم يتوصل البحث لوجود تأثير سلبي دال للاستحقاق النفسي على سلوك المواطنة تجاه الزملاء، ولكن عندما تم إدخال سلوك إخفاء المعرفة كمتغير وسيط، أصبح التأثير غير المباشر للاستحقاق النفسي على سلوكيات المواطنة التنظيمية ككل دال، كما توصلت النتائج إلى وجود تأثير إيجابي دال للاستحقاق النفسي على إخفاء المعرفة، وتبين أن سلوك إخفاء المعرفة كان له دور وساطة جزئية تفسير تأثير الاستحقاق النفسي على سلوك المواطنة تجاه المنظمة، وله دور وساطة تامة تجاه الزملاء بالجامعات محل البحث.

وبحثت دراسة الجبوري (٢٠٢١) إلى تعرّف الاستحقاق النفسي وعلاقته بالكفاح الشخصي لدى المرشدين التربويين، ومعرفة العلاقة بينهما بحسب متغير النوع (المرشدين والمرشدات)، لدى (٢٠٠) مرشداً ومرشدة من مديرتي الرصافة الثانية والكرخ الأولى في محافظة بغداد، وتوصل البحث إلى مجموعة نتائج منها عدم تمتع عينة البحث

بالاستحقاق النفسي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين والمرشدات في ذلك، وعدم وجود علاقة بين المتغيرين، ويقترح الباحث إجراء دراسة إلى عن الاستحقاق النفسي والكفاح الشخصي لدى مديري المؤسسات التربوية ومديري المدارس.

كما هدفت دراسة الصاوي (٢٠٢١). إلى بحث الاستحقاق النفسي كمتغير وسيط في العلاقة بين التماثل التنظيمي وسلوكيات الانسحاب، لدى (٤٠٠) من العاملين في المستشفيات الجامعية؛ وأفادت النتائج بأن التماثل التنظيمي والاستحقاق النفسي يؤثران معنويًا على سلوكيات الانسحاب، كما توصلت إلى أن الاستحقاق النفسي - متغير وسيط - يؤثر معنويًا في العلاقة بين التماثل التنظيمي وتبني العاملين لسلوكيات الانسحاب.

وهدف دراسة علي، وعلي. (٢٠٢١). إلى قياس الاستحقاق النفسي، وتعرّف الفروق في الاستحقاق النفسي تبعاً لمتغير النوع (ذكور - إناث) والحالة الوظيفية (عقد - دائمي)، لدى عينة من (٤٠٠) موظف، وأظهرت نتائج البحث: وجود مستوى استحقاق منخفض ودال إحصائياً، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستحقاق النفسي تبعاً لمتغيرات (النوع، الحالة الوظيفية).

تعقيب

في إطار مراجعة الأطر النظرية ونتائج الدراسات التي تناولت الاستحقاق النفسي تبين وجود اتجاهات في دراسته وتفسيره، وهي:

الاتجاه الأول: دراسة الاستحقاق النفسي بوصفه متغيراً يؤثر في الصحة النفسية والجسدية للفرد يشعرون بالإحباط بسهولة عندما يتم طلب عمل جهد، ولا يتحملون الإحباط، ويميلون إلى تأجيل المهام، وبقدر عدم القدرة على تحمل الإحباط فإنهم يتعرضون للفشل المدرك بسهولة عندما يواجهون تحديات وصعوبات وضغوطات حياتية، بالإضافة إلى إن وجهة الضبط خارجية ف لديهم اعتقادات بوجود تأثيرات خارجية تتسبب في ضعف أدائهم ونتائجهم السلبية.

الاتجاه الثاني: دراسة الاستحقاق النفسي بوصفه نمط صحي من الشعور الحقيقي بالاستحقاق بناءً على ما ما تفرضه القواعد المجتمعية والتي تعتمد عليها البيئة الجامعية من لوائح وقوانين تنظيمية، فهذا الاستحقاق مرتبط بعدد من الخصائص الإيجابية للطالب.

ولتحديد الفروق تبعاً للنوع في الاستحقاق النفسي لا زال يوجد تضارب في نتائج البحوث لتحديد الفروق بين الجنسين في الاستحقاق النفسي، فتارة لا يوجد فروق بين الجنسين وتارة في اتجاه الإناث وتارة أخرى في اتجاه الذكور، وفيما يتعلق بنتائج الدراسات السابقة للتعرف على الفرق بين الجنسين أشارت نتائج دراسات (الصاوي،

٢٠٢١؛ والجبوري، ٢٠٢١) إلى أنه لا توجد فروق في النوع لدى ذوي الاستحقاق النفسي في مجالات الحياة بصفة عامة من، بينما أشارت دراسة (الشافعي، ٢٠٢٢) إلى أن الذكور يعانون من الاستحقاق في المجال الأكاديمي أكثر من الإناث لدى طلاب الجامعة، وتوصلت نتائج دراسة هلال (٢٠٢٢) أن الإناث أكثر استحقاقاً في المجال الأكاديمي من الذكور في الدرجة الكلية وفي كل من أبعاد (المكافأة على الجهد والتوصية، توجيه الطلبة، توقع خدمة الطالب، المساومة على الدرجة، والدرجة الكلية) للاستحقاق الأكاديمي، بينما كان الطلاب الجامعيين الذكور لديهم (تجنب المسؤولية) كأحد أبعاد الاستحقاق الأكاديمي.

٢- العزم الأكاديمي Academic Grit:

أ- مفهوم العزم الأكاديمي:

على الرغم من أن مفهوم العزم الأكاديمي (Academic grit)، ظهر على يد (Cohen, Stotl & Wolfe) عام (١٩٥٥)، للذان عرفا هذا المفهوم على أنه : " مزيج من المثابرة التي تشير إلى استمرارية الطالب في تنفيذ المهام حتى في وجود عقبات وصعوبات وتحديات، واتساق الاهتمامات والتي تشير إلى قدرة الطالب على المحافظة على اهتمامته لفترة طويلة من أجل تحقيق أهدافه طويلة الأمد مرتبطة بسلوكيات ونتائج ايجابية" (Datu et al., 2016)، إلا أن (Cacio o & Petty) كانوا من أوائل الباحثين الذين حاولوا تعريف هذه النزعة وقياسها، حيث قاما بتطوير مقياس العزم الأكاديمي (Coutinho, 2006).

ولقد أصبح مفهوم العزم موضوعاً واسع النطاق للبحث في الصحة النفسية والتعليم في السنوات الأخيرة. حيث هدفت دراسة Kardaş, Eşkis, Çam, & Taytaş (2022) إلى تطوير أداة لقياس العزم لدى طلاب المدارس الثانوية والجامعات وفحص ثبات القياس للمقياس المطور على مجموعتين مختلفتين، لدى عينة من (٥٨٦) طالباً في المدارس الثانوية و ٦٣٩ طالباً جامعياً في الدراسة، وأشارت نتائج تحليل العوامل الاستكشافي إلى أن مقياس العزم المكون من ثلاثة أبعاد فرعية أوضح ٦١.٨٨٪ من التباين، وهذه الأبعاد هي العزم والالتزام بالأهداف، وتتسق الاهتمام في ضوء مفاهيم العزم لـ (Duckworth 2016)، وأظهر تحليل العوامل التأكيدية أن البنية الثلاثية الأبعاد لمقياس العزم تتناسب البيانات بشكل جيد، مع ثبات القياس بين مجموعات الطلاب في المدرسة الثانوية والجامعات.

وقد يأخذ العزم الأكاديمي دوراً وسيطاً فعالاً في تطوير شخصية الطالب مثل: تمتعه بالحياة الذاتية والطاقة في أداء المهام والمطالب الحياتية بصفة عامة، وتسهم في فعاليته الذاتية البحثية واعتقاده بالقدرة على إنجاز الأبحاث والتمتع بالمهارات البحثية

(جلجل وهنداوي، ٢٠٢٣)، وارتفاع مستوي التحصيل الأكاديمي (Nermin, Sezgin, & Ceren, 2023)، كما يساهم العزم الأكاديمي إيجابياً في الاندماج الأكاديمي، والانفعالات الإيجابية (علي، ٢٠٢٣)، ويتوسط العلاقة بين كفاءة الذات والتعلم الموجه ذاتياً (زايد، ٢٠٢٣)، فهو مرتبط بما يتوافر لدى طالب من سمات شخصية تساعده على شعوره بالعزم الأكاديمي والإصرار على الاستمرار والمثابرة في إنجاز المهام الأكاديمية، فمن العوامل المؤثرة على العزم الأكاديمي الكفاءة الذاتية والشعور بالفخر.

وأجرت دراسة Porter (2019) للتطوير والتحقق من صحة مقياس العزم القائم على المقالة القصيرة (Grit-V). حيث كان الغرض هو تحديد ما إذا كان استخدام المقالات القصيرة يوفر أدلة صحة أكثر من تأييد عناصر الجملة البسيطة القصيرة، وتم إجراء دراسة تجريبية لمعرفة كيفية عمل مجموعة العناصر الأولية، وتوصلت نتائج البرنامج التجريبي إلى اختيار العناصر النهائية لتشكيل Grit-V. ولذلك، بحثت الدراسة فيما إذا كان المقياس يقدم أدلة صحة أكثر، وبحثت الدراسة كذلك في العلاقات بين العزم والبنيات غير المعرفية الأخرى (مشاركة الطلاب، والدافع الأكاديمي، والأبعاد الخمسة الكبرى للشخصية). بالإضافة إلى ذلك، حددت الدراسة القوة التنبؤية للعزم والمتغيرات الأخرى على نجاح الطلاب، والتي تم قياسها من خلال المعدل التراكمي للطلاب، وانخفاض الفصول الدراسية، وتغيير التخصصات، وأظهرت أهم النتائج أن Grit-V قدم دليلاً على الصحة أكثر من Grit-S. كان الإصرار والضمير أقوى العوامل التي تنبئ بالمعدل التراكمي، وكان الإصرار والحافز الأكاديمي ومشاركة الطلاب أقوى العوامل التي تنبئ بترك الفصول الدراسية. لم تكن العزم مؤشراً مهماً للتخصصات المتغيرة. بالإضافة إلى ذلك، لم يكن SES متغيراً وسيطاً مهماً في النموذج التنبؤي.

وفي ضوء بحث علاقة العزم الأكاديمي بالنهوض الأكاديمي فقد أوضحت دراسة Duckworth, et al., (2007) أن المثابرة والشغف بأبعاد العزم الأكاديمي من العوامل المساهمة في النهوض الأكاديمي وبخاصة في الأهداف طويلة الأمد، وأوضح (Credé, Tynan & Harms (2016) أن العزم الأكاديمي يؤثر في النهوض الأكاديمي، وكذلك أوضح ناصف (٢٠١٨) أنه يمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من خلال العزم الأكاديمي ببعديّة (المثابرة والشغف)، كما أضاف أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في النهوض الأكاديمي.

وأشار العصيمي، الحميدي (٢٠٢٢) إلى أن المثابرة كأحد أبعاد العزم تتطلب من الطالب النهوض الأكاديمي للتغلب على الصعوبات والضغوطات الدراسية، كما يرتبط اتساق الاهتمامات - كأحد أبعاد العزم الأكاديمي - بقدرة الطالب على فهم وتقدير الأنشطة الأكاديمية بتحقيق أهدافه المستقبلية، وأشار أيضاً عطا (٢٠٢٤) إلى أن الطالب الجامعي يحتاج لمجموعة من المفاهيم العقلية للنمو لكي يزيد لديه العزم

الأكاديمي فالتطور والنهوض لدى الطالب يؤثر تأثيرًا مرتفعًا على العزم الأكاديمي لدى الطالب المعرض للخطر.

ويتضح من نتائج بعض الدراسات التي تناولت تأثير العزم الأكاديمي في النهوض الأكاديمي أن الطلاب الذين لديهم عزم أكاديمي هم طلاب يبذلون جهد في مواصلة الوصول إلى تحقيق الأهداف، والتغلب على التحديات والفشل وهذا يدفع إلى النهوض الأكاديمي ففي حالات الفشل يكون الطالب الذي يمتلك العزم يزيد من النهوض لديه لإنجاز الأهداف.

وبخصوص دراسة علاقة العزم الأكاديمي بالأداء أو الاندماج الأكاديمي هدفت دراسة (Nermin, Sezgin, & Ceren (2023) إلى بحث العلاقة بين التحصيل الأكاديمي وعزيمتهم الأكاديمية، كما حاولت تحديد ما إذا كانت العزم الأكاديمية للطلاب تؤثر على متغيرات مختلفة، لدى عينة من (٤٠٠) طالب، وتوصلت أهم النتائج إلى وجود علاقة دالة بين التحصيل الأكاديمي والعزم الأكاديمية، وأن العزم الأكاديمي يختلف وفقًا للنوع والحالة التعليمية للأب والحالة الاجتماعية والاقتصادية وحالة التعليم ما قبل المدرسة، كما بحثت دراسة (Ezeonwumelu, Ugochukwu, & Okoro, (2024) الارتباطات الاجتماعية والعاطفية للعزم الأكاديمي بين طلاب البكالوريوس في الجامعات الحكومية في ولاية ألبا. لدى عينة من (٥٤٠)، وتوصلت أهم النتائج إلى أن بعض المتغيرات الاجتماعية والعاطفية لها ارتباطات دالة بالعزم الأكاديمي، وتنبأت الكفاءة الذاتية بالعزم الأكاديمي، بينما لم يكن للدعم الاجتماعي ارتباط مهم بالعزم الأكاديمي، وبناءً على النتائج، تم تقديم توصيات مفادها أنه ينبغي تصميم برامج التدخل لتحسين الصحة النفسية للطلاب وتشجيع برامج الإرشاد بين الأقران على مستوى التعليم العالي للمساعدة في غرس روح التحدي بين طلاب المرحلة الجامعية.

وهدف دراسة جلجل، وهنداوي (٢٠٢٣). إلى الكشف عن العلاقة بين الحيوية الذاتية وكل من العزم الأكاديمي وفاعلية الذات البحثية، وإمكانية التنبؤ بالحيوية الذاتية من خلال درجات الطلاب على مقياس العزم الأكاديمي وفاعلية الذات البحثية، وبحث الفروق في العزم الأكاديمي وفاعلية الذات البحثية والحيوية الذاتية تبعًا للتفاعل بين النوع (ذكور وإناث) والمرحلة الدراسية (ماجستير ودكتوراه)، لدى عينة من (١٥٤) طالبًا، وقد توصلت أهم النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الحيوية الذاتية وكل من العزم الأكاديمي وفاعلية الذات البحثية، وإمكانية التنبؤ بالحيوية الذاتية من خلال درجات الطلاب على العزم الأكاديمي وفاعلية الذات البحثية، وعدم وجود تأثير دال إحصائيًا تبعًا للتفاعل بين النوع (ذكور وإناث) والمرحلة الدراسية (ماجستير ودكتوراه) على العزم الأكاديمي وفاعلية الذات البحثية والحيوية الذاتية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية.

كما سعت دراسة على (٢٠٢٣). إلى الكشف عن إمكانية فهم وتفسير أفضل نموذج بنائي يفسر العلاقات السببية أو التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من الانفعالات الأكاديمية الإيجابية في الاندماج الأكاديمي من خلال العزم الأكاديمي (كمتغير وسيط)، لدى عينة من (٥٨٧) طالباً، وتوصلت أهم النتائج إلى أنه توجد مطابقة للنموذج البنائي المقترح للعلاقات بين أبعاد الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والاندماج الأكاديمي من خلال العزم الأكاديمي (كمتغير وسيط)، كما وجدت تأثيرات مباشرة موجبة ودالة إحصائياً لأبعاد الانفعالات الأكاديمية الإيجابية على أبعاد العزم الأكاديمي، ما عدا تأثير بُعد (الفخر) على بُعد (العزم)، كما توجد تأثيرات مباشرة موجبة ودالة إحصائياً لأبعاد العزم الأكاديمي على أبعاد الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب.

أما دراسة زايد (٢٠٢٣). فقد هدفت إلى تحديد مستوى التعلم الموجه ذاتياً والكفاءة الرقمية والعزم الأكاديمي، وتعرف العلاقة بين هذه المتغيرات، وبحث الفروق التي ترجع إلى النوع (ذكور/ إناث) والتخصص الدراسي (علمي/ أدبي) والسنة الدراسية (الأولى/ الرابعة)، بالإضافة إلى بحث إمكانية التنبؤ بالتعلم الموجه ذاتياً من خلال الكفاءة الرقمية والعزم الأكاديمي، لدى عينة من (٢٦٠) طالباً، وكشفت أهم النتائج عن وجود مستوى متوسط لكل من التعلم الموجه ذاتياً والكفاءة الرقمية والعزم الأكاديمي، وأسفرت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التعلم الموجه ذاتياً والكفاءة الرقمية والعزم الأكاديمي لدى أفراد العينة، كما توصلت إلى أنه لا توجد فروق في العزم الأكاديمي تعزى إلى النوع أو التخصص الدراسي، كما أمكن التنبؤ بالتعلم الموجه ذاتياً من خلال الكفاءة الرقمية والعزم الأكاديمي.

وفحصت دراسة حلمي (٢٠٢٢). عن أثر العزم الأكاديمي وأبعاد ضبط الفعل في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي، لدى عينة من (٦٥٦) طالباً جامعياً، وكشفت أهم النتائج عن تأثير العزم الأكاديمي تأثيراً دالاً في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، بينما وجدت عدم دلالة تأثير العزم الأكاديمي وأبعاد ضبط الفعل والتفاعلات بينها في التحصيل الدراسي. وهدفت دراسة زكي. (٢٠٢١). إلى تعرف مستوى العزم الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بينها، والكشف عن الفروق في ضبط الانتباه والعزم الأكاديمي والاندماج في التعلم الإلكتروني باختلاف النوع والتخصص الدراسي، والتوصل لنموذج سببي يفسر علاقات التأثير والتأثر بين العزم الأكاديمي (انتباه - العزم في الجهد)، وضبط الانتباه (تركيز الانتباه - تحول الانتباه) كمتغير وسيط، والاندماج في التعلم الإلكتروني والتحصيل الدراسي كمتغيرات تابعة. لدى عينة من (٤٢٠)، وتوصلت أهم النتائج إلى وجود مستوي مرتفع من العزم الأكاديمي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً ترجع للنوع في كل من العزم الأكاديمي والاندماج في التعلم الإلكتروني، بينما لم توجد فروق دالة إحصائياً ترجع للتخصص في العزم

الأكاديمي، والاندماج في التعلم الإلكتروني، كما وجدت تأثيرات موجبة مباشرة دالة إحصائياً للعزم الأكاديمي وضبط الانتباه على (التحصيل الدراسي)، بالإضافة إلى توسط ضبط الانتباه العلاقة بين العزم الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

كما هدفت دراسة حرب، ومنتصر (٢٠٢٢). إلى بحث التأثيرات الوسيطة المتعددة للعزم الأكاديمي و المناعة النفسية في العلاقة بين المعتقدات اللاعقلانية و الإجهاد الأكاديمي من خلال نموذج بنائي للعلاقات بين هذه المتغيرات، لدى عينة من (٦٩٧) من طلاب جامعة بنها، وأسفرت أهم النتائج عن وجود تأثيرات وسيطة متعددة للعزم الأكاديمي والمناعة النفسية في العلاقة بين المعتقدات اللاعقلانية والإجهاد الأكاديمي، حيث تؤثر في العزم الأكاديمي والمناعة النفسية على نحو سالب و مباشر ودال إحصائياً، ووجد تأثير موجب غير مباشر ودال إحصائياً " من خلال العزم الأكاديمي" للمعتقدات اللاعقلانية في الإجهاد الأكاديمي، كما وجد تأثير سالب مباشر وغير مباشر دال إحصائياً " من خلال المناعة النفسية " للعزم الأكاديمي في الإجهاد الأكاديمي.

وهدف دراسة Pamuk, M. (2022) إلى بحث الدور الوسيط للعزم الأكاديمي في العلاقة بين التسويف الأكاديمي وسلوكيات الإعاقة الذاتية الأكاديمية لدى المراهقين. على عينة من (٥١٢) طالباً وقد توصلت أهم النتائج إلى أن التسويف الأكاديمي كان مرتبطاً بشكل إيجابي بالعجز الذاتي الأكاديمي ومرتبباً سلباً بالعزم الأكاديمي، ووجد أن العزم الأكاديمي كان له دور وسيط في العلاقة بين سلوكيات التسويف الأكاديمي وسلوكيات الإعاقة الذاتية الأكاديمية.

وفي إطار بحث الفروق بين الجنسين توصلت دراسة زايد (٢٠٢٣) إلى إنه لا توجد فروق في العزم الأكاديمي تعزي إلى النوع، كما توصلت إلى عدم وجود فروق تعزي إلى التخصص الدراسي في العزم الأكاديمي.

وفي هذا الإطار الذي يوضح أهمية العزم الأكاديمي في تحسين مستوى الأداء الأكاديمي للطلاب حاولت دراسة Clark, & Malecki (2019) إلى ربط العزم الأكاديمي بعدد من النتائج التكيفية للمراهقين، لدى عينة من المراهقين (٧٥٧)، وأشارت أهم النتائج إلى وجود ارتباطات إيجابية بين العزم الأكاديمية والإنجاز الأكاديمي، والرضا عن الحياة، والرضا المدرسي. علاوة على ذلك، أظهر العزم الأكاديمي صلاحية متزايدة تتجاوز العزم بوجه عام المرتبط بهذه النتائج. وتناقش الآثار المترتبة على النتائج، بما في ذلك إمكانية إعلام الممارسات التطبيقية في المدارس والتحقيقات التجريبية المستقبلية، وتمت التوصية بتطوير تدخلات مدرسية لتعزيز العزم لدى المراهقين. ومع ذلك، فإن

إعادة صياغة مفهوم العزم وقياسه قد يكون أمراً حيويًا لأبحاث وتطبيقات العزم في المستقبل.

وهدف دراسة (Khedmatian, Naami, Zarei, & Khalafie. (2022) إلى بحث العلاقات بين العزم الأكاديمية والتدفق الأكاديمي والازدهار الأكاديمي بوساطة أسلوب المواجهة التكيفي. لدى عينة من (٣٠٠) طالب في مدينة ميناب بإيران، وأشارت أهم النتائج إلى أن العزم الأكاديمي يرتبط بشكل مباشر بأسلوب التكيف التكيفي، والتدفق الأكاديمي، والازدهار الأكاديمي، كما كشفت النتائج وجود علاقة غير مباشرة ذات دلالة إحصائية بين العزم الأكاديمي والتدفق الأكاديمي من خلال أسلوب التكيف التكيفي، ونسبة كبيرة غير مباشرة للعلاقة بين العزم الأكاديمي والازدهار الأكاديمي من خلال أسلوب التكيف التكيفي بشكل عام، وأظهرت النتائج أن العزم الأكاديمي يزيد من التدفق الأكاديمي والازدهار الأكاديمي بشكل مباشر وبشكل غير مباشر، واستنتجت أن العزم الأكاديمي يعدّ عاملاً مهماً في تحسين التدفق الأكاديمي والازدهار الأكاديمي للطلاب.

وهدف دراسة (Temel, Temel, & Kansu. (2023) تعرّف العلاقة بين العزم الأكاديمي لطلاب وتحصيلهم الدراسي، وتحليل مهارات العزم الأكاديمي والنجاح الأكاديمي للعينة من حيث عوامل (النوع، والحالة التعليمية للأُم، والحالة التعليمية للأب، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، والحالة التعليمية لمرحلة ما قبل المدرسة)، كما حاولت أيضاً تحديد ما إذا كان العزم الأكاديمي للطلاب يؤثر على المتغيرات المختلفة، لدى عينة من (٤٠٠) طالب، وتوصّلت أهم النتائج إلى أن العزم الأكاديمي يختلف وفق النوع، ومستوى تعليم الأب والحالة الاجتماعية والاقتصادية وحالة التعليم ما قبل المدرسة، ووجود علاقة إيجابية إحصائية ذات دلالة إحصائية بين مستويات العزم الأكاديمي والنجاح الأكاديمي للطلاب.

– أهم النظريات التي فسّرت العزم الأكاديمي:

(١) نظرية العزم:

أسس Duckworth & Quinn (2009) نظرية للعزم توضح أسباب نجاح بعض الأفراد أصحاب الإنجازات العظيمة، وفشل آخرين، فالنجاح لا يتحدد فقط بالقدرة على التعلم بسرعة وسهولة، أو بالحظ السعيد، بل يحتاج إلى الاستعداد للتغلب على الفشل، والمثابرة في التعلم، والشغف، والتحكم في الدوافع، والنتائج هي التي تقود إلى النجاح، فعندما يتعلق الموقف بالالتزامات طويلة الأمد، فيساعد الرغبة في التعلم، وعدم الاستسلام للهدف الواحد، والاستعداد للتغلب على الفشل، والمثابرة والتحكم في الدوافع والشغف في الالتزام بالأهداف وتحقيقها على النجاح والانجاز، كما أن العزم هو نتاج عوامل وراثية

وتدريبات سلوكية ومعرفية مفيدة في عملية التعلم، وأن العزم في مضمونه المثابرة مع بذل جهد، والتركيز على التحفيز وتحقيق الأهداف.

٢) نظرية الأساس العصبي للعزم الأكاديمي:

تفسّر النظرية الركائز العصبية للعزم الأكاديمي من خلال الكشف عن البنية التشريحية العصبية للشخصيات، فإن يوجد نشاط في القشرة الأمامية اليمنى والقشرة الأمامية اليسرى وهي مناطق مسؤولة عن تنظيم الذات والسلوك الموجه نحو الهدف والتخطيط المرتبط بدافع المكافأة؛ ولذلك فإن الأفراد الذين لديهم أهداف محددة طويلة الأمد ولديهم دافع قوي لإنجازها لديهم حجم أكبر في مناطق التقييم، كما ارتبط الاتصال بين التلفيف الجبهي العلوي الإنسي (msFG) والتلفيف الجزيري ببعد اتساق الاهتمام كأحد أبعاد العزم الأكاديمي ؛ وكان الاقتران الوظيفي بين القشرة الحزامية الأمامية اليمنى (moFC) والقشرة الحزامية الأمامية اليسرى (ACC) مرتبطاً بمثابرة الجهد، فالعزم يظهر في الشغف والالتزام بتحقيق الأهداف طويلة الأمد، ومن ثم تضخيم استعداد الجسم لتنفيذ المهمة إلى متابعة الأهداف والاستمرار في التنفيذ. (Baie, et al., 2024)

٣) نموذج القرار الزمني: (Zhang & Feng, 2020)

يفسر العزم في ضوء قيمة النتيجة والتي تزيد من دافع الفرد وتهيئة لتنفيذ السلوكيات والأنشطة المطلوبة من خلال تنظيم الذات والتخطيط الزمني والتحفيز للفرد، فكلما كانت قيمة النتيجة مرتفعة أدى إلى الاستعداد لتنفيذ النشاط ومتابعة الأهداف طويلة الأمد، وإظهاراً قوة في الدافعية للوصول إلى الأهداف وإنجازها وسرعة في تنفيذها، وهذا يؤكد على أن الأفراد منخفضي العزم يقومون بتأجيل التنفيذ والتسوسف على عكس ذوي العزم المرتفع.

٤) نموذج: (Duckworth, 2016)

يفسّر العزم بأن الفرد عندما يبدأ في القيام بهام وأنشطة مرتبطة بعمله يبدأ تحديد ما سيقوم به من خلال تحديد أهداف طويلة الأمد ثم يقوم بترتيبها في تسلسل هرمي حسب ارتباطها بمستوى ما يريد الوصول إليه ويحاول تناسق وتنظيم هذه الأهداف وحين يجد عقبات وصعوبات في أثناء تنفيذها فإنه يقوم بالإصرار على تنفيذها والمثابرة في إنجازها بشرط أن يكون لديه شغف بما يقوم بعمله، وبالتالي فإن الموهبة والعبقرية ليست شرطاً للنجاح وإنما المثابرة وبذل الجهد في الإصرار على الوصول إلى تحقيق الأهداف والالتزام بها مع تناسق الاهتمامات من خلال الشغف. وقد اعتمد الباحثان على هذا النموذج في بناء أداة الدراسة الخاصة بقياس العزم الأكاديمي في ضوء الأبعاد الثلاثة للعزم الأكاديمي وهم: (العزم، وتناسق الاهتمامات، والالتزام بالأهداف).

٣- النهوض الأكاديمي Academic Buoyancy

تنوعت تعريفات النهوض الأكاديمي، حيث تم تعريفه على أنه سمه محورية في تمكين الطالب من التنقل بفعالية، وإدارة الصعوبات والنكسات التي تقابلهم في حياتهم الدراسية مثل: الحصول على درجات منخفضة، أو عدم القدرة على تحمل ضغوط الاختبارات، أو عدم القدرة على تحمل أداء المهام والأنشطة الأكاديمية الصعبة (Putwain, et al., 2012)، كما يعرفه (Martin, 2013) على أنه أحد مفاهيم علم النفس الإيجابي الذي يركز على الإنتاج والتطور الذاتي والسعي إلى التركيز على نقاط القوة الشخصية، والذي له القدرة على تحقيق النمو الإيجابي لقدرات وخبرات الطلاب في المجال الأكاديمي، بينما عرفها (Smith, 2020) بأنها التركيز على الاستفادة من نقاط القوة لدى الفرد واتباع نهج استباقي يتمثل في البحث عن المشكلات المحتملة ومعالجتها قبل أن تصبح عقبات حقيقية في أثناء مواجهة النكسات والصعوبات، كما تم تعريفه بأنه تمكن الطالب من مواجهة التحديات اليومية في أثناء أداء المهام الدراسية، وهذا التمكن يتسم بالثقة والتنسيق والتحكم والالتزام والهدوء (İpek-Öner, & Erden, 2024)، واعتمد الباحثان في هذه الدراسة على نموذج (Martin & Marsh, 2008) في بناء أداة الدراسة، وكذلك تبني تعريف (İpek-Öner, & Erden) للنهوض الأكاديمي، حيث يُعدُّ تعريفًا شاملاً لأكثر النواحي التي تخص النهوض الأكاديمي.

وتُعد الفجوة بين استجابة الطلاب لتوقعاتهم للعام الدراسي والتحديات اليومية التي يواجهونها بمثابة جوهر لمفهوم النهوض الأكاديمي، فقدرة الطالب على مواجهة التحديات والصعوبات الأكاديمية، والتغلب على العقبات الدراسية والحصول على النجاح على الرغم من الظروف الصعبة اليومية، كالشعور بالقلق والمهام الدراسية المتعددة والواجبات والتكاليف والظروف الأسرية بمثابة قدرة على التكيف بالحياة اليومية الأكاديمية، حيث ركزت الدراسات في المقام الأول على مفهوم الصمود الأكاديمي، والذي يشير إلى قدرة الطلاب المعرضين لكوارث طبيعية، والتعامل مع الحالات الصادمة ك وفاة أحد الوالدين أثناء الدراسة، أو تعرض أحد الوالدين لمرض صعب تسبب في عدم الشعور الدائم بعدم الأمان على التكيف مع الضغوط الأكاديمية، بينما يهتم النهوض الأكاديمي بمواجهة التحديات اليومية للطلاب والتي تنعكس تأثيراتها على المسار الأكاديمي (Martin & Marsh, 2008)

- نماذج تفسير النهوض الأكاديمي

١ - نموذج (Martin & Marsh, 2010):

افتراض أن النهوض الأكاديمي يشمل مجموعة من القدرات تمكن الطالب من تحقيق النجاح في وجود تحديات يومية، وهذه القدرات متمثلة في خمس قدرات أساسية هي:

(١) **الثقة** confidence: هي قدرة الطالب على التعامل مع المشكلات والمهام الأكاديمية المختلفة والوعي بامتلاك القدرة على مواجهتها، وتعزز هذه القدرة الثقة بالنفس، وتساعد في تحسين معتقداتهم السلبية، وتحديد الأهداف الأكاديمية بفاعلية.

(٢) **التنسيق** coordination: هذه القدرة تعزز استخدام استراتيجيات فعالة في مواجهة العقبات والتحديات اليومية، والقيام بعملية التخطيط عند تنفيذ المهام وتقليل نسبة الأخطاء، وإدارة الطلاب بفعالية لبيئاتهم، والاستقلالية وعدم التسويف، والمراجعة المستمرة للخطط اليومية في خطوات التنفيذ.

(٣) **التحكم** control: تمكن الطالب من السيطرة على تحدياتهم الأكاديمية والشعور بالاثقان، واستخدام الاستراتيجيات التي تساعد في التغلب على الصعوبات عن طريق التغذية الراجعة والمنتظمة، والمساعدة في نمو الفرد بدلاً من مقارنته بأقرانه.

(٤) **الالتزام** commitment: تعزز التفاني في أداء المهام والتكاليفات الأكاديمية، والمثابرة والاستمرار في أداء المهام لفترات طويلة، والحصول على الدعم الاجتماعي.

(٥) **الهدوء** composure: تمكن هذه القدرة الطالب من الاتزان والاستقرار الانفعالي والسلام الداخلي في أثناء الشعور بصعوبة المهمة المطلوب تنفيذها، والقدرة على إدارة القلق، والحد من مخاوف الفشل، ومهارات التعامل مع الضغوط أثناء الاختبارات.

وقد تتفاعل هذه القدرات معاً مكونة عامل عام واحد هو النهوض الأكاديمي، لها تأثير إيجابي على الأداء الأكاديمي وبث النشاط والطاقة الحيوية لدى الطالب وقدرة على مواجهة المشكلات والعقبات اليومية. (Martin et al., 2010. Smith, 2020; İpek, Öner, & Erden, 2024؛ ناصف، ٢٠١٨؛ العصيمي، الحميدي، ٢٠٢٢؛ ميرة، و جاسم، ٢٠٢٤)

وفي هذا الصدد تبرز أثر وفائدة النهوض الأكاديمي من خلال نتائج بعض الدراسات السابقة، حيث توصلت دراسة (Collie, Ginns, Martin, & Papworth (2017 إلى أنه يوجد تأثير مباشر للنهوض الأكاديمي في استراتيجيات التعلم، وفي المستوى

المنخفض للقلق الأكاديمي، وله تأثير غير مباشر في المستوى المنخفض للقلق الأكاديمي عبر استراتيجيات التعلم، وأوصى بعمل تدخلات علاجية لنمو النهوض الأكاديمي؛ وأشارت دراسة (Martin & Marsh 2020) إلى أن النهوض الأكاديمي يرتبط إيجابياً بإدارة الذات وعكسياً مع الشدائد الأكاديمية مما قلل من مستوى الشدائد الأكاديمية والظروف الصعبة التي يتعرض لها الطالب في بيئة مواتية للفشل الدراسي، وكذلك توصّلت أهم نتائج دراسة العنزي. (٢٠٢١) إلى وجود تأثيرات مباشرة ودالة إحصائية بين الدافعية الأكاديمية وأبعاد النهوض الأكاديمي (الكفاءة الذاتية/ التحكم)، وجود تأثيرات مباشرة ودالة إحصائية بين ما وراء المعرفة وأبعاد النهوض الأكاديمي (الكفاءة الذاتية/ التحكم)، عدم وجود تأثيرات دالة إحصائية بين الدافعية الأكاديمية وأبعاد النهوض الأكاديمي عن طريق ما وراء المعرفة كمتغير وسيط ما عدا بعد التحكم.

وأظهرت نتائج دراسة العتيبي، الشريف، والحري. (٢٠٢١) أن التعلم المنظم ذاتياً يتنبأ بدلالة إحصائية بالنهوض الأكاديمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي لصالح الذكور، ولصالح طلاب التخصصات النظرية، كما ظهرت فروق دالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي النهوض الأكاديمي في الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتياً، وجميع أبعاده لصالح مرتفعي النهوض الأكاديمي.

وتوصّلت أهم نتائج دراسة مقلد (٢٠٢٢). إلى وجود علاقات موجبة بين الاندماج الأكاديمي والدعم الأسري والنهوض الأكاديمي، وأن النهوض الأكاديمي أكثر قدرة من الدعم الأسري على التنبؤ بالاندماج الأكاديمي، واتضح وجود تأثير مباشر للدعم الأسري في النهوض الأكاديمي، وتبين أن الدعم الأسري يمكن أن يؤثر بشكل غير مباشر في كل من الاندماج السلوكي، المعرفي، والانفعالي من خلال النهوض الأكاديمي.

وكشفت نتائج دراسة محمود، وزايد (٢٠٢٢). عن وجود مستوي مرتفع للنهوض الأكاديمي، كما أسهمت ثلاث كفايات للتعلم الاجتماعي الوجداني هي: الوعي الذاتي والإدارة الذاتية واتخاذ القرار المسؤول، بالإضافة إلى نوع الدراسة والنوع ومحل الإقامة وعدد أفراد الأسرة في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي، كما توصّلت أهم النتائج دراسة سيد. (٢٠٢٢). إلى وجود علاقات دالة إحصائية بين النهوض الأكاديمي والوعي ما وراء المعرفي والفضول المعرفي وأبعادهما. كما وجدت فروق دالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الوعي ما وراء المعرفي والفضول المعرفي ودرجاتهما في النهوض الأكاديمي في اتجاه مرتفعي الوعي ما وراء المعرفي والفضول المعرفي. كما أمكن التوصل إلى الأبعاد الأكثر إسهاماً في النهوض الأكاديمي وهي (إدراك المعرفة، تنظيم المعرفة، الفضول الخاص بالمعرفة المتعدد، الفضول الإدراكي الحسي المحدد) بينما لم تسهم الأبعاد الأخرى (الفضول الإدراكي الحسي المتنوع، الفضول الخاص بالمعرفة المحدد) في النهوض الأكاديمي.

كما توصلت دراسة مصاروة (٢٠٢٣) إلى أنه يوجد تأثير غير مباشر لمنظور زمن المستقبل على النهوض الأكاديمي، فكلما كان لديهم توجه نحو المستقبل ومنظور زمن المستقبل ومجموعة من عوامل الشخصية الكبرى كلما ساعد ذلك على تحمل الصعاب اليومية في أداء المهام وتذكر المواد الدراسية؛ وكذلك أشارت دراسة مصاروة، و العتوم،. (٢٠٢٣) إلى وجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً لبعض عوامل الشخصية الخمس الكبرى، وبعض أبعاد منظور زمن المستقبل على النهوض الأكاديمي.

وأشارت دراسة قاسم. (٢٠٢٣). إلى أن مستوى النهوض الأكاديمي كان مرتفعاً للدرجة الكلية عامة، أمّا متوسط النهوض لطالبات التخصصات النظرية؛ فكان أعلى من طالبات التخصصات العلمية بصورة دالة إحصائياً، أمّا الفروق في متوسطات المتغير تبعاً للسنة الدراسية؛ فلم تكن دالة إحصائياً. وأوصت الباحثة بعمل الدورات التدريبية، والاهتمام بدراسة العوامل التي تؤثر في النهوض الأكاديمي، كما أشارت دراسة محمد. (٢٠٢٣). إلى وجود علاقة طردية ضعيفة دالة بين النهوض الأكاديمي والشفقة بالذات، وعلاقة طردية متوسطة دالة بين النهوض الأكاديمي والرجاء، كما أشارت نتائج تحليل الانحدار المتعدد من خلال نمذجة العلاقات البنائية إلى دور الرجاء كمتغير معدّل لتأثير الشفقة بالذات على النهوض الأكاديمي.

كما توصلت دراسة شريف (٢٠٢٤) إلى وجود علاقة إيجابية بين النهوض الأكاديمي بأبعاده الفرعية وكلاً من الحيوية الذاتية والشعور بالتماسك والتوجه نحو المستقبل بأبعادهم الفرعية. وأن الدرجة الكلية للحياة الذاتية يمكنها التنبؤ بالنهوض الأكاديمي، كما أن الدرجة الكلية للشعور بالتماسك يمكنها التنبؤ بالنهوض الأكاديمي، كما أسهم التوجه نحو المستقبل في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي، كما بينت النتائج أن الفروق في النوع غير دالة إحصائياً في متغيرات البحث، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب العلمي والأدبي في الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي لصالح طلاب العلمي، ووجود فروق دالة إحصائياً في متغيرات البحث في العمر لصالح الأكبر سناً، وكذلك دراسة ميرة، وجاسم. (٢٠٢٤) فقد استخدمت مقياس النهوض الأكاديمي وفقاً لنموذج (Martin & March, 2010)، وقد انتهت وتوصلت أهم النتائج وفق الأهداف المحددة إلى أن طلاب البحث لديهم النهوض الأكاديمي. وكشفت دراسة Chen, Liu, Wijaya, Cao (2025) إلى توسط المشاركة الوالدية بين الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة والنهوض الأكاديمي ولبقدرة على التكيف السلوكي والمعرفي.

- العوامل المؤثرة في النهوض الأكاديمي لدي الطلاب الجامعة:

يشير بعض الباحثين أن النهوض الأكاديمي قد يتأثر بمدى امتلاك الطالب إلى مجموعة من المفاهيم الإيجابية في الشخصية مثل (الحياة الذاتية، التوجه نحو المستقبل،

والشعور بالتماسك) حيث تتنبأ بالنهوض الأكاديمي (شريف، ٢٠٢٤)، وأيضا التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة (عبود، وكامل، ٢٠٢٣)، والتعلم المنظم ذاتيا، بينما أثر قلق الرياضيات سلباً على النهوض الأكاديمي، وكذلك أثر التفكير الإيجابي إيجابياً على النهوض الأكاديمي (البلي، ٢٠٢٣)؛ حيث وجدت فروق دالة إحصائية على مقياس التفكير الإيجابي وأبعاده لدى مرتفعي ومنخفضي النهوض الأكاديمي من الطلاب المعلمين بكلية التربية لصالح ذوي النهوض الأكاديمي المرتفع.

كما أن المناعة النفسية قد تمثل دوراً بسيطاً في تأثر مكونات وأبعاد النهوض الأكاديمي على جودة الحياة الجامعية (إبراهيم، ٢٠٢٢)، وكذلك الدافعية العقلية لها تأثير عالٍ على مستوى النهوض الأكاديمي لطلاب الجامعة (باشا، واعر، منسي، و زاهر، ٢٠٢٢)، وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً للازدهار النفسي في النهوض الأكاديمي، وتأثير غير مباشر دال إحصائياً لكل من أنماط التواصل الأسرى والأهداف المثلى للشخصية في النهوض الأكاديمي عبر متغير وسطي وهو الازدهار النفسي (عبدالعزیز، و أيوب، ٢٠٢٢).

وتعتبر الرشاقة المعرفية والاتزان الانفعالي من العوامل المؤثرة على النهوض الأكاديمي (بسيوني، ٢٠٢٣)، حيث توصلت دراسة صادق. (٢٠٢٣) إلى وجود أثر تفاعل بين البورتفوليو الإلكتروني القائم على مبادئ نظرية المرونة المعرفية والتقويم التكويني في النهوض الأكاديمي والتحصيل وكانت قيمتا مربع آيتا حجم التأثير (٠.٣٥)، (٠.٣٢) على الترتيب وهما تأثيران كبيران، وأشارت دراسة السرراتي، والزبيدي. (٢٠٢٢) إلى أن الذكاء الاستراتيجي أحد المتغيرات التي تنبأت بالنهوض الأكاديمي. كما توصلت دراسة إلى وجود تأثير إيجابي مباشر للتدقق النفسي واليقظة الذهنية على النهوض الأكاديمي (عبد المجيد، ٢٠٢١)، كما وجد تأثير دال إحصائياً لجميع أبعاد الشفقة بالذات وجميع أبعاد اليقظة العقلية على الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي (متولى، ٢٠٢١)، كما توصلت بعض الدراسات إلى ارتفاع مستوى النهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة (حسين، ٢٠٢٣؛ عبود، وكامل، ٢٠٢٣، ميرة، وجاسم، ٢٠٢٤، متولي، ٢٠٢١).

وفي إطار بحث تأثير النوع في النهوض الأكاديمي اختلفت نتائج الدراسات، فقد أشارت دراسة عبود، كامل (٢٠٢٣) إلى أنه يوجد اختلاف في اتجاه الإناث، بينما أشارت دراسة البلي. (٢٠٢٣) إلى وجود اختلاف في النوع دال إحصائياً في اتجاه الذكور، بينما أشارت دراسة كل من: حسين (٢٠٢٣)، شريف (٢٠٢٤)، بسيوني. (٢٠٢٣)، باشا، وآخرون. (٢٠٢٢) بأنه لا يوجد اختلاف بين الذكور والإناث في النهوض الأكاديمي فجميعهم يسعى إلى تنمية قدراته لمواجهة التحديات اليومية في الدراسة.

تعقيب

يتضح من نتائج الدراسات السابقة والإطر النظرية المفسرة للنهوض الأكاديمي Martin et al. (2010); Collie, et al. (2017); Martin & Marsh (2020); Smith (2020); İpek-Öner, & Erden (2024)؛ العتيبي، الشريف، والحربي (٢٠٢١)؛ العصيمي، الحميدي (٢٠٢٢)؛ (بسيوني، ٢٠٢٣)، (ميرة، و جاسم، ٢٠٢٤) في أن النهوض الأكاديمي يرتبط بمدى امتلاك الطالب إلى مجموعة من المفاهيم الإيجابية في الشخصية مثل (الحيوية الذاتية، التوجه نحو المستقبل، والشعور بالتماسك، الرضاقة المعرفية، والازدهار النفسي، والتفكير الإيجابي، والشفقة بالذات، والمناعة النفسية، والحيوية الذاتية)، كما أن أكثر المفاهيم ارتباطاً وتأثيراً مباشراً هو العزم الأكاديمي بجميع مكوناته؛ لأنه يعتبر عامل دافعي يولد داخل الفرد القدرة على التغلب على التحديات ومواجهة مواقف الفشل، وذلك لما يحتويه من مثابرة في مواصلة العمل إلى نهايته مهما واجهته من مواقف يومية قد تحول دون الوصول إلا أن الفرد الذي يمتلك العزم الأكاديمي لديه إصرار على تحقيق الأهداف فهو ملتزم بما حدده من أهداف تتلائم مع قدراته وإمكاناته، كما لديه قدرة على التنسيق في الاهتمامات من خلال الشغف بالمهام والعمل الذي يقوم به، فالنهوض الأكاديمي يعتمد على ما يمتلكه الفرد من قدرات تتمثل في الثقة بقدرات وذاته والتحكم في الذات سواء أكان مركز الضبط داخلي أو خارجي، كما أن الاتزان الانفعالي والهدوء وتحقيق الصحة النفسية يساعد في النهوض الأكاديمي.

- فروض الدراسة:

في ضوء ما تمّ عرضه من تأصيل نظري لمتغيرات هذه الدراسة، وما انتهت إليه نتائج الدراسات السابقة التي أجريت حول هذه المتغيرات، وفي إطار تساؤلات الدراسة وأهدافه، يمكن صياغة فروض الدراسة، على النحو الآتي:

- أ- لا يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من النوع (ذكور - إناث)، السكن (ريف - حضر)، والبرنامج (عام - خاص)، والتفاعل بينهم في متغيرات الدراسة (الاستحقاق النفسي - العزم الأكاديمي - النهوض الأكاديمي).
- ب- لا يختلف مستوى النهوض الأكاديمي باختلاف مستوى الاستحقاق النفسي (منخفض - مرتفع).
- ج- لا يختلف مستوى النهوض الأكاديمي باختلاف مستوى العزم الأكاديمي (منخفض - مرتفع).
- د- لا تسهم درجات الطلاب في متغيري الاستحقاق النفسي والعزم الأكاديمي نسبة دالة إحصائياً في التنبؤ بتباين النهوض الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة المنيا.

هـ- يوجد تأثير دال إحصائياً للعزم الأكاديمي كمتغير معدّل في العلاقة بين الاستحقاق النفسي والنهوض الأكاديمي لدى عينة البحث.

و- يوجد تأثير دال إحصائياً للعزم الأكاديمي كمتغير وسيط في العلاقة بين الاستحقاق النفسي والنهوض الأكاديمي لدى عينة البحث، ويتفرع منه
الفرضان التاليان:

١- يوجد تأثير مباشر لمتغير الاستحقاق النفسي على متغير النهوض الأكاديمي.

٢- يوجد تأثير غير مباشر لمتغير الاستحقاق النفسي على متغير النهوض الأكاديمي من خلال متغير العزم الأكاديمي.

- إجراءات الدراسة:

اشتملت إجراءات الدراسة على المنهج والعينة والأدوات:

أ- منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، لدارسة ووصف العلاقات المتبادلة بين المتغيرات والتنبؤ والمقارنة بين الذكور والإناث، وطلاب التخصصين العلمي والأدبي والبرنامج (عام- خاص)، والتفاعلات بين المتغيرات الديموغرافية في متغيرات الدراسة، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة.

ب- عينة الدراسة:

١- عينة التحقّق من الشروط السيكومترية لأدوات الدراسة:

تمّ اختيار عينة عشوائية قوامها (٢٠٠) طالب بكلية التربية جامعة المنيا بمتوسط عمر زمني (١٩.٣٧)، وانحراف معياري (٠,٨٣٢)، وذلك في العام الجامعي ٢٠٢٤-٢٠٢٥م، ويوضح جدول (١) توزيع أفراد هذه العينة في ضوء البرنامج والنوع والسكن .

جدول (١)

توزيع أفراد العينة في ضوء النوع والسكن والبرنامج

البرنامج النوع	الخاص		العام		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
السكن	الريف	الحضر	الريف	الحضر	الريف

العدد	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥
المجموع	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٢٠٠

٢- العينة الأساسية:

تكوّنت من (٥٠٠) طالب بكلية التربية جامعة المنيا بمتوسط عمر زمنى (١٨.٦٨) وانحراف معيارى (١,٠٣٢)، وذلك في العام الجامعي ٢٠٢٤ - ٢٠٢٥م، تمّ اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية من مجتمع الدراسة، ويوضح جدول (٢) توزيع عينة البحث الأساسية تبعاً للنوع (ذكور - إناث)، السكن (العلمي - الأدبي)، والبرنامج (عام - خاص)، كالتالي:

جدول (٢)

توزيع أفراد العينة الأساسية في ضوء النوع والسكن والبرنامج.

المجموع	الخاص		العام					
	النوع		النوع					
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	الحضر	الريف	الحضر	الريف
العدد	٤٠	٣٥	٧٠	٥٥	٦٢	٣٨	١١٨	٨٢
المجموع	٧٥	١٢٥	١٠٠	٢٠٠	٥٠٠			

ج- أدوات الدراسة:

تمثّلت أدوات الدراسة فيما يلي:

١ - مقياس الاستحقاق النفسي: إعداد (Campbell, Bonacci, Shelton, Exline, & Bushman 2004) (تعريب وتقنين الباحثين، ٢٠٢٤)

(أ) هدف المقياس:

هدف المقياس إلى تعرّف وقياس مستوى الاستحقاق النفسي لدى الطلاب من خلال الارتكاز على نموذج (Campbell, 2004).

(ب) مبررات اختيار المقياس:

- استقراء التراث النفسي عن مفهوم الاستحقاق النفسي والأكاديمي، والرجوع إلى الدراسات السابقة التي استخدمت مفهوم الاستحقاق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والتي سبق ذكرها خلال عرض الإطار النظري.

- تم ترجمة وتعريب المقياس وعرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، وكتابة تعليمات المقياس بصورة واضحة سهلة الفهم، مع شرح مثال توضيحي.

(ج) طريقة تقدير درجات المقياس:

تقدّر الإجابة على مقياس خماسي متدرج يمتد على متصل، يتضمن خمسة بدائل، هي: (لا تنطبق أبداً، لا تنطبق، تنطبق أحياناً، تنطبق غالباً، تنطبق تماماً) وعند تصحيح المقياس يتم تحويلها إلى درجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب للمفردات وبذلك تكون الدرجة الصغرى للمقياس هي (٩) درجة، والدرجة العظمى هي (٤٥) درجة، وتدل الدرجة المنخفضة للمقياس على وجود انخفاض درجة الاستحقاق النفسي، بينما تدل الدرجة المرتفعة للمقياس على وجود ارتفاع درجة الاستحقاق النفسي.

(د) التحقق من تماسك البنية الداخلية للمقياس: (صدق المفردات)

قام الباحثان للتحقق من البنية الداخلية لصدق عبارات المقياس بحساب الاتساق الداخلي كمؤشر لصدق لمقياس الاستحقاق النفسي (٩ مفردات)، تم تطبيق المقياس على عينة التقنين (المشار إليها سابقاً)، وتم التحقق من مؤشرات الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الاستحقاق النفسي من خلال حساب معامل الارتباط لكل مفردة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، وتراوح قيم معاملات الارتباط جميعها بين (٠,٥٢٨ - ٠,٧٣٩)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وبذلك يكون الباحثان قد تحققاً مبدئياً من تماسك البنية الداخلية للمقياس، ويعد ذلك مؤشراً جيداً على صدق المقياس.

(هـ) حساب صدق مقياس الاستحقاق النفسي في الدراسة الحالية:

(١) صدق المحتوى (الترجمة):

قام الباحثان بالتأكد من دقة الترجمة بتعريب المقياس ليتناسب مع البيئة المصرية وتم عرض المقياس في صورته الأجنبية والعربية الجديدة على (٥) أعضاء هيئة التدريس من تخصص علم النفس التربوي واللغة الإنجليزية، وتم اعتماد معيار اتفاق (٨٠%) فأكثر على كل مفردة لاعتمادها، ولم يُبدِ أحدهما أي ملاحظات على تعديل الصياغة اللغوية لأي من المفردات، ومن ثم تم إجراء الترجمة العكسية للعبارات بصورتها النهائية إلى اللغة الأجنبية من قبل نفس المتخصصين، والتأكد من اتفاق الترجمة العكسية للعبارات مع العبارات الأصلية للمقياس.

(٢) صدق التكويني الفرضي:

تمّ التحقّق من الصدق التكويني لمقياس الاستحقاق النفسي المصاغ في ضوء نموذج (Campbell, 2004) باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (CFA) Confirmatory Factor Analysis من الدرجة الأولى، حيث أن المفهوم موضع القياس (الاستحقاق النفسي) يشمل مفهوماً عاماً ليس له أبعاد فرعية، وللتحقّق من صدق البنية العاملية لمقياس الاستحقاق النفسي الصورة العربية، وذلك باستخدام مصفوفة الارتباط المستخرجة من عينة التقنين (المشار إليها سابقاً)، وقد تمّ تصميم نموذج التحليل العاملي التوكيدي للمقياس بحيث تعمل عبارات المقياس (٩ مفردات) كمتغيرات ملاحظة لمتغير كامن واحد "الاستحقاق النفسي"، والمتغيرات الملاحظة هي متغيرات يمكن قياسها بشكل مباشر مثل عبارات المقياس، أما المتغيرات الكامنة فهي متغيرات لا يمكن قياسها بشكل مباشر، ومنها المكونات والبناءات النفسية (Byrne, 2010) واستخدمت طريقة الاحتمالية القصوى Maximum Likelihood لتحليل مصفوفة التباينات والتباينات المشتركة Variance-Covariance Matrix، وقد تراوحت قيم تشبعات العبارات بين (٠,٤٥٩ - ٠,٨٢٦) وتراوحت القيمة الحرجة لكل تشبع بين (٢,٥٩ - ٤,٣٧)، وجميعها دالة إحصائياً لأنها أعلى من القيمة (١,٩٦)، وتشير القيمة الحرجة إلى إحصائية لها توزيع قيمة Z ومن ثم تكون دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، إذا كانت قيمتها أكبر من أو تساوي (١,٩٦)، حيث إنها تساوي حاصل قسمة بيتا غير المعيارية على الخطأ المعياري لتنشعب المفردة على العامل (Kline, 2013)، وتمّ الحكم على مدى مطابقة النموذج للبيانات في ضوء بعض مؤشرات حسن المطابقة المطلقة والنسبية: نسبة كا ٢/درجات الحرية، مؤشرات (RMSEA, CFI, GFI, NFI, RFI) وذلك لعبارات المقياس ككل، ويوضح جدول (٣) مؤشرات حسن المطابقة لمقياس الاستحقاق النفسي:

جدول (٣)

مؤشرات حسن المطابقة لمقياس الاستحقاق النفسي

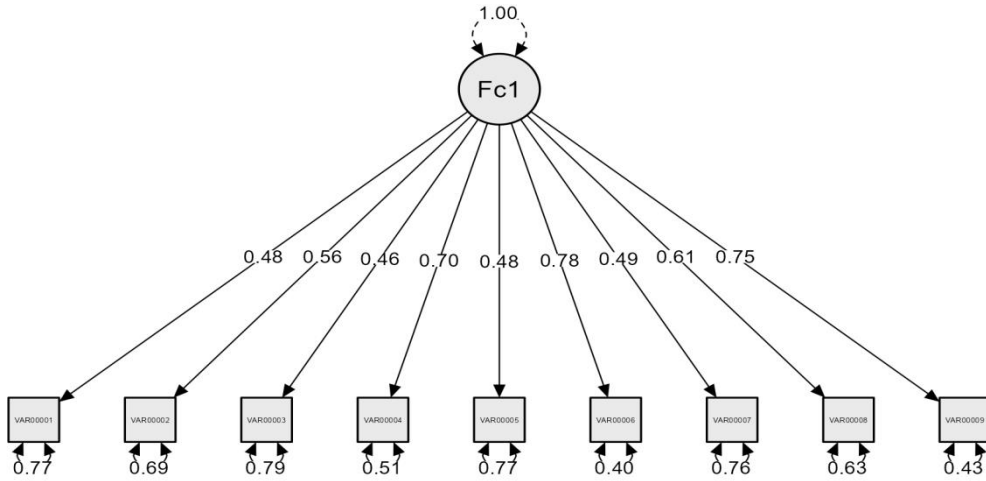
مؤشرات حسن المطابقة	نسبة كا ٢/درجات الحرية	RMSEA الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب	CFI مؤشر المطابقة المقارنة	GFI مؤشر جودة المطابقة	NFI مؤشر المطابقة المعياري	RFI مؤشر المطابقة النسبي
المؤشرات	١,٣٦٢	٠,٠٣٦	٠,٩٢١	٠,٨٨٤	٠,٨٩٠	٠,٨٥٣
مدى المؤشر	تنحصر بين (١ - ٥)	تنحصر بين (٠ - ٠,٠٨)	تنحصر بين (١ - ٠)	تنحصر بين (١ - ٠)	تنحصر بين (١ - ٠)	تنحصر بين (١ - ٠)

• تم استخدام برنامج Jasp v.19 لإجراء التحليل العاملي التوكيدي.

يتضح من جدول (٣) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة المطلقة والنسبية وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، والتي دلت على أن النموذج يحظى بمطابقة جيدة للبيانات (Roberts, 1997)، وبذلك يكون التحليل العاملي التوكيدي قدّم دليلاً آخر على صدق البناء العاملي لمقياس الاستحقاق النفسي، وأنّ الاستحقاق النفسي عبارة عن عامل كامن واحد تنتظم حوله جميع مفردات المقياس.

شكل (١)

نموذج البنية العاملية لأبعاد مقياس الاستحقاق النفسي



(و) ثبات مقياس الاستحقاق النفسي:

قام (Campbell et al., 2004) بحساب الثبات باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباك وكانت قيمة معامل الثبات (٠,٨٥) على عينة من طلاب الجامعة في مرحلة البكالوريوس، كما قام بحساب الثبات باستخدام ثبات الاستقرار بطريقة إعادة التطبيق بعد مرور شهر وكان معامل الارتباط ($r = ٠.٨٣$).

(١) ثبات المفردات باستخدام معامل الفاكرونباك في الدراسة الحالية:

تمّ حساب معامل ثبات ألفا لعبارات مقياس الاستحقاق النفسي بمفرداته، وذلك في حالة حذف درجة المفردة من درجة المقياس ككل، وتراوح قيم معاملات الثبات للعبارات للمقياس بين (٠,٨٤٦ – ٠,٩٢٧) وكانت قيمة معامل ثبات المقياس ككل (٠,٩٣٨)، أي أن معامل ألفا لعبارات المقياس أقل من قيمة المعامل لثبات عبارات المقياس ككل، مما يؤكّد على دقة النتائج التي تمّ الحصول عليها، وتصبح الصورة النهائية للمقياس في صورته النهائية (٩ مفردات).

(٢) حساب ثبات مقياس الاستحقاق النفسي: (ثبات أداء الطلاب)

تمّ حساب ثبات أداء الطلاب على المقياس في صورته النهائية (٩ مفردات) باستخدام طريقتين؛ الطريقة الأولى معامل ألفا كرونباك على عينة التقنين (المشار إليها سابقاً)، وجاءت قيم معامل الثبات للمقياس (٠,٨٢٤)، وهي قيمة جيدة تشير إلى ثبات مقبول لعبارة أبعاد مقياس الاستحقاق النفسي، والطريقة الثانية إعادة تطبيق الاختبار على عينة التقنين بفصل زمني قدره (٢١ يوماً)، وحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في التطبيقين الأول والثاني وبلغت قيم معاملات الارتباط (ثبات الاستقرار) (٠,٨٥٧)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وعليه يمكن استخدام مقياس الاستحقاق النفسي في الدراسة الحالية. وبالتالي فقد تحقق الباحثان من توافر خصائص سيكومترية مقبولة لعبارة مقياس الاستحقاق النفسي، ممّا يجعله صالحاً للاستخدام لأغراض الدراسة الحالية.

(ز) الصورة النهائية لمقياس الاستحقاق النفسي: - ملحق "١"

بناءً على الاجراءات السابقة وتأكد الباحثان من تمتع مقياس الاستحقاق النفسي في ضوء نموذج (Campbell, 2004) المكوّن من (٩ مفردات) على درجة عالية من الصدق والثبات، وكانت جميع المفردات موجبة، وتشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى الاستحقاق النفسي للطلاب، بينما تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى الاستحقاق النفسي للطلاب، وأقلّ درجة يحصل عليها الطالب في المقياس (٩ درجة)، بينما أعلى درجة يحصل عليها الطالب في المقياس (٤٥ درجة).

٢ - مقياس العزم الأكاديمي: إعداد (Kardaş, Eşkisü, Çam, & Taytaş, 2022)

(تعريب وتقنين الباحثين، ٢٠٢٤)

(أ) هدف المقياس:

هدف المقياس إلى التعرف على مستوى العزم الأكاديمي لدى طلاب الجامعة من خلال الارتكاز على نموذج (Duckworth, 2016).

حيث قام (Kardaş, Eşkisü, Çam, & Taytaş, 2022) ببناء مقياس العزم الأكاديمي في صورته الأولى (٢٧ عبارة) ثم قاموا بتطويره وتنقيحه في ضوء نتائج التحليل العامل الاستكشافي تم حذف عشرة عناصر لم يتم تشبعهم على العوامل الثلاثة، وحذف (٣) عبارات تم تشبعهم على أكثر من عامل؛ ولذا قام معدو المقياس بإعداد نسخة منقحة مكوّنة من (٤١ مفردة) تقيس مفهوم عام للعزم الأكاديمي طبقاً للنموذج المشار إليه، يضم العامل الأول المسمى بالمتابعة (٥ عبارات) للتعامل مع العقبات والصعوبات، ويتكون العامل الثاني من (٥ عبارات) يركز على الأهداف المتمنى تحقيقها، وهذا العامل

مُسَمَّى بالالتزام بالأهداف، بينما العامل الأخير والمُسَمَّى بتناسق الاهتمامات فيشمل (٤ بنود) تشير إلى اتساق الاهتمامات والأهداف، كما أنه تمتع بثبات ألفا مرتفع للدرجة الكلية (٠.٨٧)، وللابعاد (٠.٨٥)، (٠.٨٤)، (٠.٧٥) على التوالي، والثبات بإعادة التطبيق (ر = ٠.٧٣٦) دالة عند مستوى (٠.٠٠١) كما قاموا معدو المقياس بحساب التحليل العنقودي التوكيدي أظهرت نتائج CFA الأخيرة أن النموذج كان أكثر ملاءمة ($\chi^2 = 196.917$ ، $df = 73$ ، $CFI = .96$ ، $TLI = .95$ ، $RMSEA = .053$). تم تشييع جميع العبارات مقياس العزم بقوة (٠.٥٨ إلى ٠.٨٧) على العوامل الكامنة المعنية. علاوة على ذلك، تم تحميل الأبعاد الثلاثة بقوة على العامل العام (يتراوح من ٠.٦٠ إلى ٠.٨٧).

(ب) مبررات اختيار المقياس:

- استقراء التراث النفسي عن مفهوم العزم الأكاديمي بوجه عام، والرجوع إلى الدراسات السابقة التي استخدمت مفهوم العزم الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، والتي سبق ذكرها خلال عرض الإطار النظري، ولم تتطرق أي دراسة عربية لبحث هذا المتغير أو استخدام المقياس المبني في ضوء النموذج المشار إليه في صورته المختصرة (١٤ عبارة) التي تقيس مفهوم عام واحد في ضوء نموذج (Duckworth, 2016) رغم شيوع استخدامه في الأبحاث والدراسات الأجنبية.

- لذا تم ترجمة وتعريب المقياس وعرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، وكتابة تعليمات المقياس بصورة واضحة سهلة الفهم، مع شرح مثال توضيحي.

(ج) طريقة تقدير درجات المقياس:

تقدّر الإجابة على مقياس خماسي متدرج يمتد على متصل، يتضمن خمسة بدائل، وهي: (لا تنطبق أبداً، لا تنطبق، تنطبق أحياناً، تنطبق غالباً، تنطبق تماماً) وعند تصحيح المقياس يتم تحويلها إلى درجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب للمفردات، وبذلك تكون الدرجة الصغرى للمقياس (١٤) درجة، والدرجة العظمى (٧٠) درجة، وتدل الدرجة المنخفضة للمقياس على وجود انخفاض درجة العزم الأكاديمي لدى طلاب عينة البحث، بينما تدل الدرجة المرتفعة للمقياس على وجود ارتفاع درجة العزم الأكاديمي لدى طلاب عينة البحث.

(د) التحقق من تماسك البنية الداخلية لمقياس العزم الأكاديمي: (صدق المفردات)

قام الباحثان للتحقق من البنية الداخلية لصدق عبارات المقياس بحساب الاتساق الداخلي كمؤشر لصدق لمقياس العزم الأكاديمي (١٤ مفردة)، تم تطبيق المقياس على عينة التقنين (المشار إليها سابقاً)، وتم التحقق من مؤشرات الاتساق الداخلي لعبارات مقياس العزم الأكاديمي من خلال حساب معامل الارتباط لكل مفردة من عبارات المقياس

بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط جميعها بين (٠,٥٢٦ - ٠,٧٣٥)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وبذلك يكون الباحثان قد تحقق مبدئياً من تماسك البنية الداخلية للمقياس، ويُعد ذلك مؤشراً جيداً على صدق مقياس العزم الأكاديمي.

(هـ) حساب صدق مقياس العزم الأكاديمي في الدراسة الحالية:

(١) صدق المحتوى (الترجمة):

قام الباحثان بالتأكد من دقة الترجمة بتعريب المقياس ليتناسب مع البيئة المصرية وتمّ عرض المقياس في صورته الأجنبية والمعربة الجديدة على (٥) أعضاء هيئة التدريس من متخصصي علم النفس التربوي وأصحاب تخصص اللغة الانجليزية، وتم اعتماد معيار اتفاق (٨٠%) فأكثر على كل مفردة لاعتمادها، ولم يبدِ أحدهم أي ملاحظات على تعديل الصياغة اللغوية لأي مفردة من المفردات تحت أي بعد، ومن ثمّ تمّ إجراء الترجمة العكسية للعبارات بصورتها النهائية إلى اللغة الأجنبية من قبل نفس المتخصصين، والتأكد من اتفاق الترجمة العكسية للعبارات مع العبارات الأصلية للمقياس.

(٢) صدق التكويني الفرضي:

قام الباحثان في الدراسة الحالية بالتحقق من الصدق التكويني لمقياس العزم الأكاديمي (١٤ مفردة) باستخدام التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية، حيث أن المفهوم موضع القياس (العزم الأكاديمي) يشمل متغيرات من الدرجة الأولى وهي (المثابرة، تناسق الاهتمامات، الالتزام بالأهداف)، ووجود متغير من الدرجة الثانية (عامل كامن من الدرجة الثانية وهو العزم الأكاديمي الكلي) والتي تمثلت في الدرجة الكلية للمقياس، وهذا يعني أن أبعاد العزم الأكاديمي ينبغي أن تكون مرتبطة ببعضها البعض حتى يمكن جمع درجاتها في درجة كلية تعبّر عن مستوى العزم الأكاديمي للطلاب.

وللتحقق من صدق البنية العاملية لمقياس العزم الأكاديمي، وذلك باستخدام مصفوفة الارتباط المستخرجة من عينة البناء، وقد تمّ تصميم نموذج التحليل العاملي التوكيدي للمقياس بحيث تعمل عبارات المقياس (١٤ مفردة) بأبعاده الثلاثة كمتغيرات ملاحظة لمتغير كامن واحد "العزم الأكاديمي"، والمتغيرات الملاحظة هي متغيرات يمكن قياسها بشكل مباشر مثل عبارات المقياس، أمّا المتغيرات الكامنة فهي متغيرات فلا يمكن قياسها بشكل مباشر، ومنها المكونات والبناءات النفسية.

واستخدمت طريقة الاحتمالية القصوى لتحليل مصفوفة التباينات والتباينات المشتركة، وقد تراوحت قيم التشعبات للعبارات والبعدين الاثنين للمقياس بين (٠,٥٧٣ - ٠,٨٤٦) وتراوحت القيمة الحرجة لكل تشعب بين (٢,٣٧ - ٣,٥٩) وجميعها دالة إحصائياً لأنها

أعلى من القيمة ١,٩٦، وتمّ الحكم على مدى مطابقة النموذج للبيانات في ضوء بعض مؤشرات حسن المطابقة المطلقة والنسبية: نسبة كا^٢/درجات الحرية، مؤشرات (RMSEA, CFI, GFI, NFI, RFI) وذلك لعبارات المقياس ككل، ويوضح جدول (٤) مؤشرات حسن المطابقة لمقياس العزم الأكاديمي:

جدول (٤)

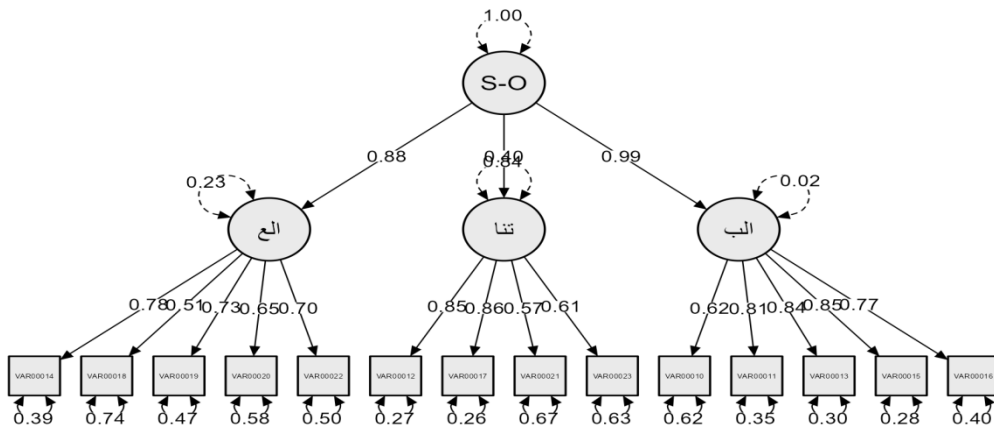
مؤشرات حسن المطابقة لمقياس العزم الأكاديمي

مؤشرات حسن المطابقة	نسبة كا ^٢ /درجات الحرية	RMSEA	CFI	GFI	NFI	RFI
المؤشرات	١.٥٧٢	٠,٠٥٩	٠,٩٦٢	٠,٩٨٨	٠,٩٢٨	٠,٩١١
مدى المؤشر	تنحصر بين (١ - ٥)	تنحصر بين (٠ - ٠,٠٨)	تنحصر بين (٠ - ١)	تنحصر بين (٠ - ١)	تنحصر بين (٠ - ١)	تنحصر بين (٠ - ١)

يتضح من جدول (٤) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر والتي دلّت على أن النموذج يحظى بمطابقة جيدة للبيانات، وبذلك يكون التحليل العاملي التوكيدي قدّم دليلاً آخر على صدق البناء العاملي لمقياس العزم الأكاديمي، وأن العزم الأكاديمي عبارة عن عامل كامن واحد.

شكل (٢)

نموذج البنية العاملية لمقياس العزم الأكاديمي



(٣) صدق المحك الخارجي (الصدق التلازمي):

تمّ التحقق من صدق المحك الخارجي من خلال تطبيق مقياس العزم الأكاديمي موضع الدراسة الحالية مع كل من مقياس العزم الأكاديمي إعداد (Clark & Malecki, 2019) تعريب الباحثين، وبحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على المقياس المحك والمقياس المعزّب بلغت (٠,٨٧٦) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى صدق المقياس المستخدم في الدراسة الحالية وقدرته على قياس مفهوم العزم الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية.

(و) ثبات مقياس العزم الأكاديمي:

(١) ثبات المفردات في الدراسة الحالية باستخدام معامل الفاكرونباك:

تمّ حساب معامل ألفا لكل بعد لمقياس العزم الأكاديمي بمفرداته - كل على حده - وذلك للعبارات (١٤ مفردة)، وذلك في حالة حذف درجة المفردة من درجة البعد الذي تنتمي إليه، وتراوحت قيم معاملات الثبات للعبارات وأبعاد المقياس بين (٠,٧٥٨ - ٠,٨٩٢) وكانت قيمة معامل ثبات المقياس ككل (٠,٩٢٤)، ويتضح من ذلك أن معامل ألفا للعبارات وأبعاد المقياس الثلاثة أقل من قيمة المعامل العام لثبات المقياس ككل، مما يؤكّد على دقة النتائج التي تمّ الحصول عليها، وتصبح الصورة النهائية للمقياس في صورته النهائية (١٤ مفردة).

(٢) حساب ثبات مقياس العزم الأكاديمي: (ثبات أداء الطلاب):

تمّ حساب ثبات أداء الطلاب على المقياس في صورته النهائية باستخدام طريقتين؛ الطريقة الأولى معامل ألفا كرونباك على عينة التقنين (المشار إليها سابقاً)، وجاءت قيم معامل الثبات لأبعاد المقياس الثلاثة، والدرجة الكلية له هي (٠,٨٥٣ - ٠,٧٨٢ - ٠,٩٤٢ - ٠,٩٥٤) على الترتيب، وهي قيم جيدة تشير إلى ثبات مقبول لعبارات مقياس العزم الأكاديمي، والطريقة الثانية حساب معامل ثبات الاستقرار بطريقة إعادة تطبيق الاختبار على عينة التقنين بفاصل زمني قدره (٢١ يوماً)، وحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في التطبيقين الأول والثاني وبلغت قيم معاملات الارتباط " ثبات الاستقرار" لأبعاد المقياس والدرجة الكلية هي (٠,٩٢١ - ٠,٨٤١ - ٠,٨١٦ - ٠,٩٢٤) على الترتيب، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وعليه يمكن استخدام مقياس العزم الأكاديمي في الدراسة الحالية. وبالتالي فقد تحقق الباحثان من توافر خصائص سيكومترية مقبولة لعبارات مقياس العزم الأكاديمي، مما يجعله صالحاً للاستخدام في الدراسة الحالية.

(ز) الصورة النهائية لمقياس العزم الأكاديمي: ملحق "٢"

بناءً على الإجراءات السابقة وتؤكد الباحثان من تمتع مقياس العزم الأكاديمي في ضوء نموذج (Duckworth, 2016) المكوّن من (١٤ مفردة) على درجة عالية من الصدق والثبات، وكانت جميع المفردات موجبة، وتشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى العزم الأكاديمي لدى الطالب، بينما تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى العزم الأكاديمي لدى الطالب، وأقلّ درجة يحصل عليها الطالب في المقياس (١٤ درجة)، بينما أعلى درجة يحصل عليها الطالب في المقياس (٧٠ درجة). ويوضح جدول (٥) توزيع مفردات الصورة النهائية للمقياس بتوزيعها على البعدين الفرعيين لها.

جدول (٥)

أبعاد مقياس العزم الأكاديمي وأرقام مفردات كل بُعد وعددها

البُعد	أرقام المفردات	عدد المفردات
العزم	١٣، ١١، ١٠، ٩، ٥	٥
تناسق الاهتمامات	١٤، ١٢، ٨، ٣	٤
الالتزام بالأهداف	٧، ٦، ٤، ٢، ١	٥
مفردات الترميز العكسي "١٤، ١٢، ٨، ٣"		
مقياس العزم الأكاديمي ككل		١٤

٣- مقياس النهوض الأكاديمي: إعداد (Meltem , Ayşe & Erden, 2024)

(تعريب وتقنين الباحثين، ٢٠٢٤)

(أ) الهدف من المقياس:

هدف المقياس تعرّف مستوى النهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة من خلال الارتكاز على نموذج (Martin & Marsh, 2010).

(ب) مبررات إعداد المقياس:

- استقرار التراث النفسي عن مفهوم النهوض الأكاديمي بوجه عام، والرجوع إلى الدراسات السابقة التي استخدمت مفهوم النهوض الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والتي سبق ذكرها خلال عرض الإطار النظري، ولم تتطرق أي دراسة عربية لبحث هذا المتغير أو استخدام المقياس المبني في ضوء النموذج المشار إليه رغم شيوع استخدامه في الأبحاث والدراسات الأجنبية.

- قام الباحثان بإعداد مقياس النهوض الأكاديمي لندرة المقاييس التي تطرقت إلى قياس النهوض الأكاديمي في ضوء مفهومه السيكلوجي، لذا عمد الباحثان إلى اعتماد نموذج (Martin & Marsh, 2010)، لقياس النهوض الأكاديمي بوجه عام بما يتماشى مع طبيعة ليتناسب مع طلاب عينة الدراسة الحالية في البيئة المصرية. واقتصاره على قياس النهوض الأكاديمي بمفهومه السيكلوجي العام.
- ترجمة وتعريب المقياس وعرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، وكتابة تعليمات المقياس بصورة واضحة سهلة الفهم، مع شرح مثال توضيحي.
- صياغة التعريف الاجرائي للنهوض الأكاديمي في ضوء النموذج المشار إليه في صورة عبارات تقريرية موجبة تقيس مفهوم النهوض الأكاديمي يتم الاستجابة لها وفق طريقة ليكرت بالاختيار من بين خمسة بدائل.

(ج) طريقة تقدير درجات المقياس:

تقدّر الإجابة على مقياس خماسي متدرج تمتد على متصل (إعادة صياغة)، يتضمن خمسة بدائل، هي: (لا تنطبق أبداً، لا تنطبق، تنطبق أحياناً، تنطبق غالباً، تنطبق تماماً)، وعند تصحيح المقياس تم تحويلها إلى درجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب للمفردات، وبذلك تكون الدرجة الصغرى للمقياس، هي: (٢٦) درجة، والدرجة العظمى، هي: (١٣٠) درجة، وتدل الدرجة المنخفضة للمقياس على وجود انخفاض درجة النهوض الأكاديمي، بينما تدل الدرجة المرتفعة للمقياس على وجود ارتفاع درجة النهوض الأكاديمي.

(د) التحقق من تماسك البنية الداخلية للمقياس: (صدق المفردات)

قام الباحثان للتحقق من البنية الداخلية لصدق عبارات المقياس بحساب الاتساق الداخلي كمؤشر لصدق لمقياس النهوض الأكاديمي، تم تطبيق المقياس على عينة التقنين (المشار إليها سابقاً) (٢٦ مفردة)، وتم التحقق من مؤشرات الاتساق الداخلي لعبارات مقياس النهوض الأكاديمي من خلال حساب معامل الارتباط لكل مفردة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط جميعها بين (٠,٤٦٣ - ٠,٦٥٢)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. وبذلك يكون الباحثان قد تحقق مبدئياً من تماسك البنية الداخلية للمقياس، ويعد ذلك مؤشراً جيداً على صدق مقياس النهوض الأكاديمي.

(هـ) حساب صدق مقياس النهوض الأكاديمي:

(١) صدق التكويني الفرضي

تمّ التحقق من الصدق التكويني لمقياس النهوض الأكاديمي المصاغ في ضوء نموذج (Martin & Marsh, 2010) باستخدام التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى (حيث إن المقياس تم بناء عباراته جميعاً لمقياس مفهوم النهوض الأكاديمي في ضوء نموذج محدد ولم يتم بناء عباراته من العدم)، حيث إن المفهوم موضع القياس (النهوض الأكاديمي) يشمل مفهوماً عاماً ليس له أبعاد فرعية، وللتحقق من صدق البنية العاملية لمقياس النهوض الأكاديمي، وذلك باستخدام مصفوفة الارتباط المستخرجة من عينة التقنين (المشار إليها سابقاً)، وقد تمّ تصميم نموذج التحليل العاملي التوكيدي للمقياس بحيث تعمل عبارات المقياس (٢٦ مفردة) كمغيرات ملاحظة لمتغير كامن واحد "النهوض الأكاديمي"، واستخدمت طريقة الاحتمالية القصوى لتحليل مصفوفة التباينات والتباينات المشتركة، وقد تراوحت قيم تشبّعات العبارات بين (٠,٥٧٨ - ٠,٧٤٦) وتراوحت القيمة الحرجة لكل تشبّع بين (٢,٢٧ - ٣,٥٨) وجميعها دالة إحصائياً لأنها أعلى من القيمة (١,٩٦)، وتمّ الحكم على مدى مطابقة النموذج للبيانات في ضوء بعض مؤشرات حسن المطابقة المطلقة والنسبية: نسبة كا^٢/درجات الحرية، مؤشرات (RMSEA, CFI, GFI, NFI, RFI) وذلك لعبارات المقياس ككل، ويوضح جدول (٦) مؤشرات حسن المطابقة لمقياس النهوض الأكاديمي:

جدول (٦)

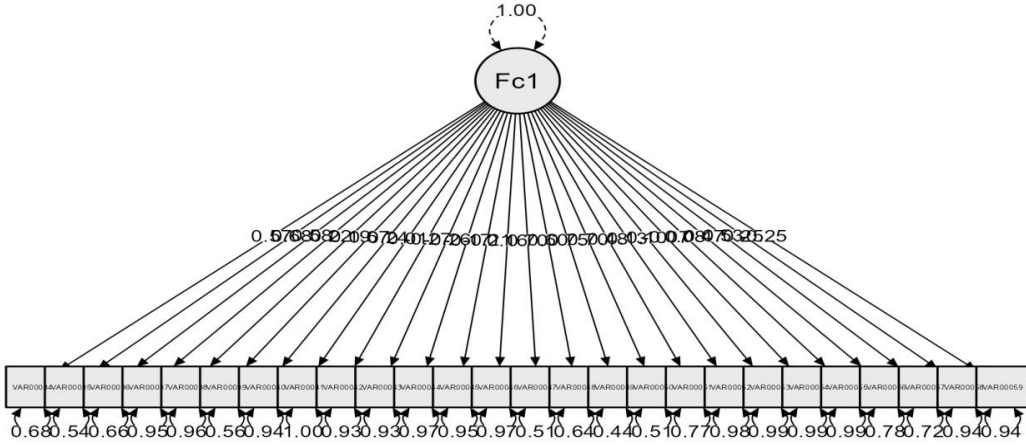
مؤشرات حسن المطابقة لمقياس النهوض الأكاديمي

مؤشرات حسن المطابقة	نسبة كا ^٢ /درجات الحرية	RMSEA	CFI	GFI	NFI	RFI
المؤشرات	٢.١٥٧	٠,٠٤٢	٠,٨٤٩	٠,٩٣٦	٠,٩٢٢	٠,٨٦٣
مدى المؤشر	تنحصر بين (٥ - ١)	تنحصر بين (٠,٠٨ - ٠)	تنحصر بين (١ - ٠)	تنحصر بين (١ - ٠)	تنحصر بين (١ - ٠)	تنحصر بين (١ - ٠)

يتضح من جدول (٦) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة المطلقة والنسبية وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، والتي دلّت على أن النموذج يحظى بمطابقة جيدة لبيانات مقياس النهوض الأكاديمي، وبذلك يكون التحليل العاملي التوكيدي قدّم دليلاً آخر على صدق البناء العاملي لمقياس النهوض الأكاديمي، وأن النهوض الأكاديمي عبارة عن عامل كامن واحد تنتظم حوله العبارات جميعاً.

شكل (٣)

نموذج البنية العاملية لعبارات مقياس النهوض الأكاديمي



(و) حساب ثبات مقياس النهوض الأكاديمي:

(١) ثبات المفردات في الدراسة الحالية باستخدام معامل الفاكرونباك:

تمّ حساب معامل ألفا لعبارات مقياس النهوض الأكاديمي بمفرداته، وذلك في حالة حذف درجة المفردة من درجة المقياس ككل، وتراوحت قيم معاملات الثبات لعبارات المقياس بين (٠,٧٣٣ - ٠,٨٧٢) وكانت قيمة معامل ثبات المقياس ككل (٠,٩١٧)، أي أن معامل ألفا لعبارات المقياس أقل من قيمة المعامل العام لثبات عبارات المقياس ككل، مما يؤكد على دقة النتائج التي تمّ الحصول عليها، وتصبح الصورة النهائية للمقياس في صورته النهائية (٢٦ مفردة).

(٢) حساب ثبات مقياس النهوض الأكاديمي: (ثبات أداء الطلاب):

تمّ حساب ثبات أداء الطلاب على المقياس في صورته النهائية (٢٦ مفردة) باستخدام طريقتين؛ الطريقة الأولى معامل ألفا كرونباك على عينة التقنين (المشار إليها سابقاً)، وجاءت قيم معامل الثبات للمقياس (٠,٩١٧)، وهي قيمة جيدة تشير إلى ثبات مقبول لعبارات أبعاد مقياس النهوض الأكاديمي، والطريقة الثانية هي ثبات الاستقرار بطريقة إعادة تطبيق الاختبار على عينة التقنين بفواصل زمني قدره (٢١ يوماً)، وحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في التطبيقين الأول والثاني وبلغت قيم معاملات الارتباط "ثبات الاستقرار" (٠,٨٤٢)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وعليه يمكن استخدام مقياس النهوض الأكاديمي في الدراسة الحالية. وبالتالي فقد تحقق الباحثان من توافر خصائص سيكومترية مقبولة لعبارات مقياس النهوض الأكاديمي، مما يجعله صالحاً للاستخدام لأغراض الدراسة الحالية.

(ز) الصورة النهائية للمقياس (ملحق "٣"):

بناءً على الاجراءات السابقة وتأكد الباحثان من تمتع مقياس النهوض الأكاديمي في ضوء نموذج (Martin & Marsh, 2010) المكوّن من (٢٦ مفردة) يضمّ بعدين فرعيين على درجة عالية من الصدق والثبات، وكانت جميع المفردات موجبة، وتشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى النهوض الأكاديمي للطالب، بينما تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى النهوض الأكاديمي للطالب، وأقل درجة يحصل عليها الطالب في المقياس (٢٦ درجة)، بينما أعلى درجة يحصل عليها الطالب في المقياس (١٣٠ درجة).

د- أساليب المعالجة الإحصائية:

التأكد من الشروط السيكمترية لأدوات البحث تمّ حساب قيم معاملات الارتباط، معامل ثبات ألفا كرونباك، التحليل العاملي التوكيدي.

تعرف الإحصاءات الوصفية للمتغيرات تمّ حساب المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) والالتواء (ل) والتفرطح (ط)، للتأكد من اعتدالية توزيع أفراد العينة الأساسية، وتمّ حساب اختبار Kolmogorov-Smirnov توافق شرط توافق التوزيع الطبيعي لبيانات المتغيرات في الدراسة الحالية. وإمكانية تطبيق الأساليب الإحصائية للتحقق من فروض البحث.

١. اختبار (ت) للمجموعة الواحدة One- sample T Test، لتعرف مستوى متغيرات الدراسة.

٢. اختبار تحليل التباين الثلاثي ذي التصميم العاملي (٢X٢X٢) لاختبار الفرض الأول.

٣. اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Sample T-Test لاختبار الفرضين الثاني والثالث.

٤. معامل الانحدار المتدرج Step-Wise Regression لاختبار الفرض الرابع.

٥. أسلوب تحليل المسار Path Analysis لاختبار الفرضين الخامس والسادس.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تمت إجراءات نتائج الدراسة في ضوء الخطوات التالية:

- تعرف طبيعة متغيرات الدراسة وتحديد مستوى كل متغير.
- محاولة تعرف أثر المتغيرات الديموغرافية التي أشارت إليها الدراسات السابقة (النوع الاجتماعي، السكن، البرنامج) والتفاعل بينهم على متغيرات الدراسة.

- بحث إمكانية التنبؤ بالمتغير التابع (النهوض الأكاديمي) من خلال درجات الطلاب في المتغيرات المستقلة (الاستحقاق النفسي والعزم الأكاديمي بأبعاده الثلاثة).
- دراسة الدور المعدل وكذلك الدور الوسيط أي "الآثار المباشرة وغير المباشرة" في ضوء النموذج السببي النهائي الذي تم التوصل إليه في ضوء الإطار النظري والدراسات والخطوات السابقة.

وقبل عرض اختبار صحة الفروض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة، قام الباحثان بتعريف طبيعة متغيرات الدراسة عن طريق الإحصاءات الوصفية، وتحديد مستوى كل متغير كما يأتي:

- الإحصاءات الوصفية:

تم حساب الإحصاءات الوصفية لبيانات متغيرات الدراسة، وذلك للتحقق من اعتدالية توزيع البيانات المستمدة من تطبيق أدوات البحث، وكانت الإحصاءات كما في جدول (٧)

جدول (٧)

الإحصاءات الوصفية لبيانات مقاييس متغيرات الدراسة لطلاب العينة الأساسية

المتغير	الاستحقاق النفسي	عزم	العزم الأكاديمي		النهوض الأكاديمي
			تناسق الاهتمام	الالتزام بالأهداف	الدرجة الكلية
المتوسط	٢٩,٤٢	١٩,٢١	١٣,٨٦	٢٠,٩١	٥٣,٩٨
الانحراف المعياري	٦,٩١	٤,٠٩	٤,٤٦	٤,٠٢	٩,٩٦
الالتواء	-٠,٣٩٧	٠,٦٦٣	-٠,٥٦٣	-٠,٢٥٦	-٠,٧٩٠
التفرطح	-٠,٠٠٤	٠,١٥٦	-٠,٥١٨	٠,٧٣٠	٠,٩٠٤

يتضح من جدول (٧) أن قيم الالتواء (ل) لبيانات المتغيرات تتراوح ما بين (-٠,٧٩٠، -٠,٢١٣) وهي قيم قريبة من الصفر، مما يشير إلى اقتراب توزيع بيانات كل المجموعتين من الاعتدالية، وتراوح قيم التفرطح (ط) تتراوح ما بين (-٠,٥١٨، ٠,٩٠٤) وهي قيم في المدى المقبول مما يشير إلى أن شكل المنحنى للبيانات مناسب.

كما تمّ التحقق من توافر شرط التوزيع الطبيعي لبيانات المتغيرات باستخدام اختبار Kolmogorov-Smirnov، واتضح منها توافر التوزيع الطبيعي لكل البيانات، وكان مستوى الدلالة لعينة البحث في جميع المتغيرات البحثية تتراوح ما بين (٠,١٢٤ - ٠,٢٠٠) مما يعني توافر شروط التوزيع الطبيعي لبيانات هذه المتغيرات صلاحية استخدام أساليب الإحصاء البارامترية عليها.

- مستوى متغيرات الدراسة:

قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي لبيانات عينة الدراسة، للتعرف مستوى متغيرات الدراسة: (الاستحقاق النفسي - العزم الأكاديمي - النهوض الأكاديمي) وتمّ مقارنة المتوسط الملاحظ لكل متغير بقيمة مقياسية (المتوسط الفرضي) والتي تعادل (عدد عبارات المقياس X الدرجة الوسيطة "٣" = ٦٠%) من الدرجة الكلية لكل متغير، وتمّ حساب الاختبار التائي للمجموعة الواحدة One- sample T Test، وكانت النتائج كما في جدول (٨):

جدول (٨)

قيمة اختبار (ت) لمتوسط درجات الطلاب والقيمة اختبار (ت) (المتوسط الفرضي) (ن=٥٠٠)

في متغيرات البحث درجة الحرية = ٤٩٩

المتغيرات	المتوسط الملاحظ	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة اختبار (ت)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة	مستوى المتغير
الاستحقاق النفسي	٢٩,٤٩	٦,٨٩	٢٧	٦,١٨٩	٠,٠٠٠	دال إحصائياً	مرتفع
العزم الأكاديمي	٥٣,٩٦	٩,٨١	٤٢	٢٠,٨٦٧	٠,٠٠٠	دال إحصائياً	مرتفع
النهوض الأكاديمي	٨٩,٣٩	١١,٣٩	٧٨	١٧,١١٤	٠,٠٠٠	دال إحصائياً	مرتفع

يتضح من جدول (٨) أن قيمة المتوسط الملاحظ لكل من الاستحقاق النفسي والعزم الأكاديمي والنهوض الأكاديمي أكبر من (المتوسط الفرضي) والفرق دال إحصائياً في اتجاه المتوسط الملاحظ، وهذا يعطي مؤشراً على وجود مستوى مرتفع لكل من الاستحقاق النفسي والعزم الأكاديمي والنهوض الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث.

وتتفق النتيجة الخاصة بالاستحقاق النفسي مع ما توصّلت إليه دراسات Brailovskaia & Bierhoff (2020); Keener (2020); Ellis, et al. (2021); Neville, Fisk & Ens, 2024؛ ودراسة الضبع (٢٠٢٠)، ودراسة الشافعي (٢٠٢٢) حيث كان طلاب الجامعة في الألفية الحالية لديهم مستوى مرتفع من الاستحقاق النفسي في جميع مجالات حياة الطالب وفي مجاله الأكاديمي على الأكثر، وقد يرجع ذلك إلى التطور التكنولوجي، والابتكارات الحديثة والتي تسببت في تغيير سمات شخصيات الطلاب وسلوكياتهم، وعدم شعورهم بالرضا عن واقعهم فهم يشعرون بأن يستحقون الأفضل بغض النظر عن أدائهم، وأنهم يستحقون مكافآت، وخدمات زائدة وأساليب معاملة متميزة، كما يمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية المقارنة المجتمعية حيث إن طلاب الجامعة في الألفية الحالية يقومون بمقارنات صعودية وهبوطية فيشعرون بالفخر والتفوق في العديد من جوانب حياتهم مما أدى إلى ارتفاع مستوى الاستحقاق النفسي لديهم Irshad et al. (2024) .

وقد ترجع هذه النتيجة أيضاً إلى وجود أنماط غير رسمية من خلال وسائل التواصل الاجتماعي في التعامل بين الطلاب ومقدمي الخدمات المجتمعية المختلفة، من خلال الاهتمام بهم وبصحتهم، وبتسهيل مهماتهم، مما جعلهم أكثر توقّعاً للنتائج السريعة، وزيادة في اعتقادهم بوجود حقوق غير واقعية، وليس لها تبرير (Neville, et al. (2024) ، وهذا بسبب استخدام المفرط للرسائل الإلكترونية عبر وسائل الانترنت، وسهولة التواصل، فقد أشار (Jeffres , Barclay, & Stolte. (2014) إلى أن الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي، والهواتف الذكية أدى إلى ارتفاع مستوى النرجسية والتي من خلالها يقوم الفرد بترقية نفسه وتقديمها بطريقة تجعل لدى المحيطين به انطباعاً بإيجابيته وهذا ينعكس على التوجه نحو الذات وارتفاع مستوى الاستحقاق بكافة أشكاله وفي المجال الأكاديمي بوجه خاص.

كما أن النظرة الاستهلاكية والقوة التنافسية التي تسيطر على الطلاب قد تكون أحد الأسباب التي تعزي إليها هذه النتيجة، فقد أصبح تحقيق الهدف والنجاح والحصول على الدرجات المرتفعة بدون بذل مجهود وبدون تحقيق النمو المعرفي جعل الطلاب يتعاملون كزبائن مع الخدمات المقدمة وأنها سلعة، فهم يرون الخدمات التعليمية كأحد الخدمات المقدمة للطلاب على أنها سلعة يمكن الحصول عليه بدون مجهود وتحقيق التفوق مقابل دفعهم للرسوم التعليمية فقد أكد (Ko et al. (2011 أن الاستحقاق الأكاديمي يؤثر في الاستحقاق النفسي والذي يشعر فيه الطالب بأحقّيته في تحقيق التفوق الدراسي بدون مجهود مقابل دفع الرسوم التعليمية فهو يتعامل مع التعليم بأنه سلعة وعلى المؤسسات التعليمية تقديم خدمات تنافسية لتسجيل عدد أكبر من الطلاب ببرامجها المختلفة، بينما

تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Jeffres ,et al. (2014 حيث كان مستوى الاستحقاق النفسي في المجال الأكاديمي منخفض.

أما النتيجة الخاصة بالعزم الأكاديمي، فتتفق مع ما توصلت إليه دراسة Clark, & Malecki (2019)؛ إلى مستوى مرتفع للعزم الأكاديمي ، ودراسة زكي (٢٠٢١). حيث توصلت إلى مستوى مرتفع من العزم الأكاديمي لدى طلاب السنتين الدراسيتين الرابعة والأولى في كلية التربية ، بينما تختلف نتيجة البحث الحالي مع نتائج دراسات زايد (٢٠٢٣)؛ حيث كانت مستوى العزم الأكاديمي متوسطاً، وقد ترجع نتيجة هذا الفرض إلى أن الدراسة الجامعية تتطلب عمل تكاليف وتقييمات دورية تتطلب من الطالب العمل الدؤوب حتى يستطيع الحصول على درجات مرتفعة وأن هذه التكاليف تتطلب مجهود وقدرة على التواصل فيبدأ الطالب في تحديد أهداف ويحاول التناقص بين اهتماماته في ظل تكاليف متعددة لمقررات مختلفة ، ثم يقوم ببذل جهد في مواصلة الوصول لأهدافه وهذا قد يتسبب في رفع مستوى العزم الأكاديمي للطالب.

وتتفق النتيجة الخاصة بالنهوض الأكاديمي مع ما توصلت إليه دراسة كل من: العتيبي، الشريف، والحري. (٢٠٢١)، محمود، وزايد. (٢٠٢٢). ، قاسم. (٢٠٢٣) حيث وجدت أن مستوى النهوض الأكاديمي مرتفع لدى طلاب الجامعة، ويمكن تفسير ذلك في ضوء التنافس الطلابي ومحاولة تحقيق النجاح الأكاديمي في ظل الظروف والتحديات اليومية والتكاليف الطلابية.

أ- نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض على أنه " لا يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من النوع (ذكور - إناث)، والسكن (ريف - حضر)، والبرنامج (عام - خاص)، والتفاعل بينهم في تبين متغير النهوض الأكاديمي ".

وللتحقق من هذا الفرض تم إجراء تحليل التباين الثلاثي ذي التصميم العاملي $(2 \times 2 \times 2)$ = (النوع X السكن X البرنامج)، لبيان أثر المتغيرات النوع والسكن والبرنامج، والتفاعل بينهم كمغيرات مستقلة في النهوض الأكاديمي كمغير تابع، ويوضح جدول (٩) نتائج التحليل.

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لمتغيرات النوع والسكن والبرنامج (عام-خاص) والتفاعل بينهم على النهوض الأكاديمي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
النهوض الأكاديمي	النوع (ذكور - إناث)	١٩٦,٢٨٨	١	١٩٦,٢٨٨	١,٤٦٥	٠,٢٢٧
	السكن (ريف - حضر)	٣٧,٥٥٠	١	٣٧,٥٥٠	٠,٢٨٠	٠,٥٩٧
	البرنامج (عام - خاص)	١٤٦,٠٧٦	١	١٤٦,٠٧٦	١,٠٩٠	٠,٢٩٧
	(النوع X السكن)	٢,٥٥٩	١	٢,٥٥٩	٠,٠١٩	٠,٨٩٠
	(النوع X البرنامج)	٣١,٤٩٠	١	٣١,٤٩٠	٠,٢٣٢	٠,٦٣٠
	(البرنامج X السكن)	٤٥,٤٩٠	١	٤٥,٤٩٠	٠,٣٣٩	٠,٥٦٠
	(النوع X السكن X البرنامج)	٢,١٨٣	١	٢,١٨٣	٠,٠١٦	٠,٨٩٩
	تباين الخطأ	٦٥٩٣٩,١٠	٤٩٢	١٣٤,٠٢٣		
	التباين الكلي	٦٦٥٨٠,٧١	٥٠٠			

(أ) بالنسبة للنوع:

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي الذكور والإناث في متغير النهوض الأكاديمي، أي لا يوجد تأثير دال إحصائياً للنوع في النهوض الأكاديمي، أي أن النوع كمتغير مستقل لا يؤثر فيه بصرف النظر عن المتغيرين المستقلين الآخرين (السكن، البرنامج).

وتتفق النتيجة الخاصة بعدم وجود تأثير للنوع على النهوض الأكاديمي مع ما توصلت إليه دراسة Kim (2017) حيث أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي، لها بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة.

وقد يرجع ذلك إلى أن الذكور والإناث في البيئة تعليمية نفسها، ويتم التدريس لهم بنفس الطريقة ويواجهون نفس المتطلبات الأكاديمية النظرية والعملية، كما أن حدوث

النمو في المجال الأكاديمي عن المراحل التعليم قبل الجامعي هو أحد أسباب وجود تشابه في النهوض الأكاديمي لدى كل من الذكور والإناث، وأيضاً قد يرجع ذلك إلى طبيعة الدراسة التي استحدثت في الآونة الأخيرة وما تعتمد عليه من مهام ومتطلبات لا تتوقف على نوع الطلاب، وهذا يتفق أيضاً مع ما أشار إليه حسب الله (٢٠٢٠) بأن الإطار الثقافي والاجتماعي السائد في المجتمع المصري، والذي تغيرت فيه نظرة المجتمع للدور المتوقع للقيام به من الذكور والإناث، فأصبح لا يميز بين الذكور والإناث في الحقوق والواجبات في جميع المجالات، ومنها المجال الأكاديمي.

(ب) بالنسبة للسكن:

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب الحضر والريف في متغير النهوض الأكاديمي، أي لا يوجد تأثير دال إحصائياً السكن (ريف-حضر) في النهوض الأكاديمي، أي أن السكن كمستقل لا يؤثر فيه بصرف النظر عن المتغيرين المستقلين الآخرين (النوع، البرنامج).

(ج) بالنسبة للبرنامج:

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب البرنامج (عام - خاص) في متغير النهوض الأكاديمي، أي لا يوجد تأثير دال إحصائياً للبرنامج (عام - خاص) في النهوض الأكاديمي، أي أن البرنامج (عام - خاص) كمستقل لا يؤثر فيه بصرف النظر عن المتغيرين المستقلين الآخرين (النوع، السكن).

تختلف نتيجة الفرض الحالي مع توصلت إليه دراسة قاسم. (٢٠٢٣). حيث وجدت أن مستوى النهوض الأكاديمي لدى طلاب الكليات النظرية أعلى منه لدى طلاب الكليات التطبيقية، وتختلف نتائج هذه الدراسة أيضاً مع نتائج دراسة شريف (٢٠٢٤) حيث وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب العلمي والأدبي في الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي لصالح طلاب العلمي.

(د) بالنسبة للتفاعل بين النوع و البرنامج:

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي الذكور والإناث وفقاً لاختلاف البرنامج (عام - خاص) في متغير النهوض الأكاديمي، أي لا يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين النوع والبرنامج (عام-خاص) في متغير النهوض الأكاديمي، مما يشير إلى أن تأثير النوع في النهوض الأكاديمي لا يختلف باختلاف البرنامج، وأن تأثير البرنامج (عام-خاص) في النهوض الأكاديمي لا يختلف باختلاف النوع.

(هـ) بالنسبة للتفاعل بين النوع و السكن:

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي الذكور والإناث وفقاً لاختلاف السكن (ريف - حضر) في متغير النهوض الأكاديمي، أي أنه لا يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين النوع والسكن في متغير النهوض الأكاديمي، مما يشير إلى أن النوع والسكن معاً لا يؤثران في مستوى النهوض الأكاديمي، أي أن مستوى النهوض الأكاديمي لدى الذكور والإناث لا يختلف باختلاف السكن.

(و) بالنسبة للتفاعل بين السكن والبرنامج:

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب السكن (ريف - حضر) وفقاً لاختلاف البرنامج (عام - خاص) في متغير النهوض الأكاديمي، أي أنه لا يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين السكن والبرنامج (عام - خاص) في متغير النهوض الأكاديمي، مما يشير إلى أن السكن (ريف - حضر) والبرنامج (عام - خاص) معاً لا يؤثران في مستوى النهوض الأكاديمي، أي أن مستوى النهوض الأكاديمي لدى طلاب السكن (ريف - حضر) لا يختلف وفقاً لاختلاف البرنامج (عام - خاص).

(ز) بالنسبة للتفاعل بين النوع والسكن والبرنامج:

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب الذكور والإناث وفقاً لاختلاف كل من البرنامج (عام - خاص) والسكن (ريف - حضر) في متغير النهوض الأكاديمي، أي لا يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين النوع والسكن والبرنامج في متغير النهوض الأكاديمي، مما يشير إلى أن تأثير النوع في النهوض الأكاديمي لا يختلف باختلاف السكن والبرنامج، وأن تأثير النوع في النهوض الأكاديمي لا يختلف باختلاف السكن والبرنامج، كما يشير إلى أن النهوض الأكاديمي للطلاب مستقلاً عن نوع الطلاب أو محل إقامتهم أو نوع البرنامج الذي يدرسون به.

وجدير بالذكر أنه لم تتناول أي دراسة من قبل الاختلاف بين الطلاب في مستوى النهوض الأكاديمي وفقاً للتفاعل بين النوع والسكن والبرنامج.

وبناء على النتائج السابقة يمكننا القول إجمالاً بأنه "لا يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من النوع والسكن والبرنامج، مستقلين أو من خلال التفاعل بينهم جميعاً في متغير النهوض الأكاديمي".

ب- نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض على أنه "لا يختلف مستوى النهوض الأكاديمي باختلاف مستوى الاستحقاق النفسي (منخفض - مرتفع)".

وللتحقّق من هذا الفرض تمّ حساب قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي عينتين مستقلّتين Independent - sample T Test، حيث تمّ ترتيب درجات الطلاب تنازلياً في ضوء درجاتهم الكلية في مقياس الاستحقاق النفسي، وتقسيمهم إلى أربعيات، ومن ثمّ تحديد أقلّ ٢٧% من الطلاب وعددهم ١٣٥ طالباً (مرتفعو الاستحقاق النفسي)، وأعلى ٢٧% من الطلاب وعددهم ١٣٥ طالباً (منخفضو الاستحقاق النفسي)، ويوضح جدول (١٠) نتائج اختبار (ت):

جدول (١٠)

قيمة اختبار (ت) لمتوسطي درجات مرتفعي طلاب الاستحقاق النفسي (ن=١٣٥)

وطلاب منخفضي الاستحقاق النفسي (ن=١٣٥) في متغيرات البحث، درجة الحرية = ٢٦٨

المتغيرات	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة	اتجاه الدلالة
مرتفعو الاستحقاق							
النهوض	النفسي	٩١,٣٨	١٢,١٧٥				في اتجاه
الأكاديمي	منخفضو	٣,٠٠٤	٠,٠٠٣			دال	مرتفعي
إحصائياً الاستحقاق							
الاستحقاق	النفسي	٨٦,٨٧	١٢,٤٩٥				النفسي

يتضح من جدول (١٠) أن قيمة اختبار (ت) بين متوسطي درجات طلاب مرتفعي ومنخفضي الاستحقاق النفسي في الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي دالة إحصائياً في اتجاه (متوسط درجات طلاب مرتفعو الاستحقاق النفسي)، وبلغت قيمة مربع إيتا بين (٠,٣٦٦) وتدلّ تلك القيم على حجم التأثير الكبير، مما يدل على وجود اختلاف واضح وحجم تأثير دال بين فئتي عينة البحث مرتفعي ومنخفضي الاستحقاق النفسي يجب أخذه في الاعتبار ومراعاته في التعامل مع الطلاب خاصة في ظل اختلاف المقررات في البرنامجين العام والخاص.

وفي ضوء هذه النتيجة يتضح بصورة كبيرة أن مرتفعي الاستحقاق النفسي لديهم النهوض الأكاديمي بدرجة أفضل بكثير من منخفضي الاستحقاق النفسي، فيزداد لدى مرتفعي الاستحقاق النفسي الشعور بأحقيتهم في الحصول على الدرجات المرتفعة والنقود الأكاديمي فيزداد النشاط واليقين الذاتي والإقبال على مهام التعلم ومتطلباته، وينشأ نتيجة

لذلك محاولاتهم للحصول على درجات مرتفعة من خلال معتقداتهم الاستحقاقية والتي من بينها اعتقادهم بالمسؤولية الخارجية وهذا ما أكد عليه ما توصلت إليه دراسة Chowning (2009 & Campbell) بأن المسؤولية الخارجية هي أحد مكونات الاستحقاق النفسي والتي تركز على مسؤولية الآخرين في مساعدتهم على الحصول على ما يستحقونه دون بذل أي مجهود، كما أشارت دراسة بيرق (٢٠٢٢) أن الطلاب ذوي الاستحقاق المرتفع لديهم مستوى طموح مرتفع وأن الاستحقاق يؤثر في مستوى الطموح والثقة بالنفس، وتحمل المسؤولية، تبني أهداف مستقبلية، وتغيير الوضع الراهن للأفضل.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نموذج Martin & Marsh, 2010 والذي افترض أن النهوض الأكاديمي يشمل مجموعة من القدرات تمكن الطالب من تحقيق النجاح في وجود تحديات يومية وهذه القدرات متمثلة في خمس قدرات أساسية هي الثقة، والتنسيق، والتحكم، الالتزام والهدوء، فالطلاب الذين حصلوا على مستوى مرتفع من الاستحقاق يحاولون الحصول على التفوق ولديهم ثقة في أنهم سيحصلون عليه فهم يعتقدون بأن المشكلات والتحديات اليومية التي تواجههم يوجد آخرون هم أساتذتهم، وزملائهم، وأسرهم مسؤولون عن حلها والتغلب عليها، فهي مسؤولية خارجية، كما أنهم يقومون بالتنسيق من خلال التواصل مع أساتذتهم وزملائهم ومراجعة تنفيذ الخطط اليومية والتحكم والضبط فيها ولكن وجهة الضبط لدى مرتفعي الاستحقاق النفسي وجهة ضبط خارجية، فقد أشار الضبع (٢٠٢٠) أن وجهة الضبط الخارجية لدى ذوي الاستحقاق النفسي المرتفع يتضح في الاعتقاد بأن أساتذتهم عليهم تقديم التعليم بأسلوب يتطلب الحد الأدنى من الجهد من جانب طلابهم، والاعتقاد بأن الأساتذة هم المسؤولون عن نجاح الطالب وفشله، فيكون لديهم نهوض أكاديمي في التغلب على الضغوط والتحديات اليومية بدرجة أفضل من ذوي الاستحقاق النفسي المنخفض.

وبناءً على ذلك يُمكن القول بأنه " توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب مرتفعي ومنخفضي الاستحقاق النفسي في الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي في اتجاه مرتفعي الاستحقاق النفسي "، وبذلك يكون قد تحقق الفرض كلياً .

ج- نتائج الفرض الثالث:-

ينص الفرض على أنه " لا يختلف مستوى النهوض الأكاديمي باختلاف مستوى العزم الأكاديمي (مرتفع - منخفض) " .

وللتحقق من هذا الفرض تمّ حساب قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين، حيث تمّ ترتيب درجات الطلاب تنازلياً في ضوء درجاتهم الكلية في مقياس العزم الأكاديمي، وتقسيمهم إلى أربعيات؛ ومن ثمّ تحديد أعلى ٢٧% من الطلاب وعددهم ١٣٥ طالباً (مرتفعو العزم الأكاديمي)، وأقلّ ٢٧% من الطلاب وعددهم ١٣٥ طالباً (منخفضو العزم الأكاديمي)، ويوضح جدول (١١) نتائج اختبار (ت):

جدول (١١)

قيمة اختبار (ت) لمتوسطي درجات طلاب مرتفعي العزم الأكاديمي (ن=١٣٥)

وطلاب منخفضي العزم الأكاديمي (ن=١٣٥) في متغيرات البحث، درجة الحرية = ٢٦٨

المتغيرات	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة	اتجاه الدلالة
مرتفعو العزم الأكاديمي	٩٧,٠٧	٩,١٤٧					في اتجاه
النهوض الأكاديمي				١٤,٤٧٥	٠,٠٠٠	دال	مرتفعو
منخفضو العزم الأكاديمي	٨٠,٠٦	٩,٧٩٥				إحصائياً	العزم الأكاديمي

يتضح من جدول (١١) أن قيمة اختبار (ت) بين متوسطي درجات طلاب مرتفعي ومنخفضي العزم الأكاديمي في الدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي دالة إحصائياً في اتجاه (متوسط درجات طلاب مرتفعي العزم الأكاديمي)، وبلغت قيمة مربع إيتا بين (٠,٦٠٩) وتدلّ تلك القيم على حجم التأثير الكبير، ممّا يدلّ على وجود اختلاف واضح وحجم تأثير دال بين فئتي عينة البحث مرتفعي، ومنخفضي العزم الأكاديمي يجب أخذه في الاعتبار ومراعاته في التعامل مع الطلاب خاصة في ظل اختلاف المقررات.

ويمكن تفسير نتيجة الفرض في ضوء ما أشار إليه (Kim 2017) من أن الأفراد ذوي المستويات المرتفعة من العزم الأكاديمي يبدلون جهداً أكثر من غيرهم في التغلب على التحديات اليومية، وحل المشكلات، وأنهم يستندون إلى استراتيجيات فعّالة من أجل تحقيق الأهداف الأكاديمية.

وبناءً على ذلك يُمكن القول بأنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب مرتفعي ومنخفضي العزم الأكاديمي في الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي في اتجاه مرتفعي العزم الأكاديمي".

د- نتائج الفرض الرابع:-

ينص الفرض على أنه " لا تسهم درجات الطلاب في متغيري الاستحقاق النفسي والعزم الأكاديمي نسبة دالة إحصائياً في التنبؤ بتباين النهوض الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة المنيا " .

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحثان بإجراء تحليل الانحدار الخطوي "المتدرج"-Step Wise Regression (بعد التأكد من تحقق شروط استخدامه من وجود علاقة خطية وطبيعية واعتدالية توزيع البيانات في نموذج الدرجات للطلاب في النهوض الأكاديمي كمتغير تابع، وكلا من (الاستحقاق النفسي والعزم الأكاديمي) كمتغيرات مستقلة، حيث تدخل المتغيرات واحدة تلو الأخرى على أساس ارتباطها بالمتغير التابع من جانب والمتغيرات المستقلة الأخرى من جانب آخر، ففي كل خطوة يتم اختيار أعلى المتغيرات المستقلة ارتباطاً بالمتغير التابع أسلوب حذف أثر ارتباطها بالمتغيرات المستقلة الأخرى (مراد، ٢٠١١)، ومنها تم تكوين المعادلة الانحدارية التنبؤية لكل خطوة دالة إحصائياً، والنتائج يوضحها جدول (١٢):

جدول (١٢)

تحليل الانحدار الخطوي للمتغيرات المستقلة: الاستحقاق النفسي و العزم الأكاديمي، والمتغير التابع: درجات الطلاب في النهوض الأكاديمي (ن=٥٠٠)

الخطوة	المتغير المستقل	قيمة الثابت	معامل الارتباط المتعدد R	التباين المشترك R ²	نسبة الإسهام	معامل الانحدار B	معامل الانحدار المعياري	قيمة ت	القيمة (ف) F
الأولى	العزم الأكاديمي	٥١,٤٧٦	٠,٦٠٨	٠,٣٦٨	٣٦,٨ %	٠,٧٠٥	٠,٦٠٨	١٧,٧١ **	٢٩١,٥٤ **

** دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ * دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (١٢) وجود خطوة واحدة فقط تتضمن الدرجة الكلية للعزم الأكاديمي كان منبئاً بمفرده بالنهوض الأكاديمي، حيث كان متغير (العزم الأكاديمي) هو أقوى المتغيرات التي أسهمت في تباين المتغير التابع (درجات الطلاب في النهوض الأكاديمي) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد (R) بين المتغيرين (٠,٦٠٨) وقيمة التباين المشترك (0,368) (R²) أي نسبة إسهامه بمفرده (٣٦,٨ %)، في حين لم يستطع أي متغير من المتغيرات المستقلة الأخرى للاستحقاق النفسي أو أبعاد العزم الأكاديمي

الثلاثة أن تسهم في تباين المتغير التابع (درجات الطلاب في النهوض الأكاديمي)، وكانت كل من قيمة الاختبار التائي، والاختبار الفائي للنموذج دالة إحصائياً، وبالتالي فإنه يمكن التنبؤ بدرجات النهوض الأكاديمي للطلاب في متغيرات البحث من خلال درجاتهم في متغير (الدرجة الكلية للعزم الأكاديمي) على الترتيب، وذلك من خلال المعادلة الانحدارية التالية:

المعادلة الانحدارية:

- درجات الطلاب في النهوض الأكاديمي = $01,476 + 0,705 \times \text{الدرجة الكلية للعزم الأكاديمي}$.

وبالرجوع إلى قيم معاملات الارتباط بين كل من (الاستحقاق النفسي - العزم الأكاديمي) والنهوض الأكاديمي كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01)، وكان على الترتيب العزم الأكاديمي أعلى قيمة ارتباط من بين جميع الارتباطات الدالة إحصائياً.

ويمكن أن يفسر الباحثان تلك النتيجة من خلال الرجوع إلى التعريف الإجرائي للاستحقاق النفسي في ضوء نظرية (Campbell, et al., 2004) أن الصراع الداخلي الناتج عن عدم الرضا على الوضع الراهن للطلاب ذوي الاستحقاق النفسي، والذي يظهر في العديد من سلوكياتهم ومعتقداتهم الشخصية، وتوقعاتهم غير الواقعية بأنه فرد مميز، ويستحق أكثر من المحيطين به تسببت في عدم تنبؤ الاستحقاق النفسي بالنهوض الأكاديمي، بينما بالرجوع إلى تعريف العزم الأكاديمي في ضوء نموذج Duckworth (2016) بأن الفرد عندما يبدأ في القيام بمهام وأنشطة مرتبطة بعمله يبدأ تحديد ما سيقوم به من خلال تحديد أهداف طويلة الأمد ثم يقوم بترتيبها في تسلسل هرمي حسب ارتباطها بمستوى ما يريد الوصول إليه، ويحاول تناسق وتنظيم هذه الأهداف وحين يجد عقبات وصعوبات أثناء تنفيذها فإنه يقوم بالإصرار على تنفيذها والمثابرة في انجازها، وهذه الخطوات تساعد في التأثير في النهوض الأكاديمي لدى الطالب الجامعي، ويتضح لنا منطقية الارتباط، وإمكانية التنبؤ من العزم الأكاديمي بالنهوض الأكاديمي؛ حيث يشير مضمونه إلى أن الأفراد الذين يجمعون بين مكونات العزم الأكاديمي (المثابرة، تناسق الاهتمامات، والالتزام بالأهداف) معاً يتسمون بعدة سمات تقود إلى محاولة التغلب على أية مشكلات أو تحديات قد تؤثر على تحقيق أهدافهم، وبأنهم منظمون في معالجتهم للمشكلات التي يتعرضون لها، ومن السهل تفسير دوافع سلوكهم، ويحبون الالتزام بالنظام، ويفضلون العمل.

وبناءً على ذلك يُمكن القول بأنه : " يمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي للطلاب من خلال درجاتهم في متغير (الدرجة الكلية للعزم الأكاديمي) بنسبة إسهام 36,8%،

الأكاديمي (كمتغير تابع)، ويوضح جدول (١٣) معاملات الانحدار اللامعيارية ودلالاتها الإحصائية للعزم الأكاديمي كممتغير معدّل بين الاستحقاق النفسي والنهوض الأكاديمي.

جدول (١٣)

معاملات الانحدار اللامعيارية ودلالاتها الإحصائية للعزم الأكاديمي كممتغير معدّل بين
الاستحقاق النفسي والنهوض الأكاديمي (ن=٥٠٠)

المسارات	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الدرجة	مستوى الدلالة
الاستحقاق النفسي ←	النهوض الأكاديمي	-٠,٢٠٧	٠,٢٥٧	غير دال إحصائياً
العزم الأكاديمي ←	النهوض الأكاديمي	٠,٥٨١	٠,١٣٣	دال إحصائياً
الاستحقاق النفسي*العزم الأكاديمي ←	النهوض الأكاديمي	٠,٠٠٤	٠,٣٤٦	غير دال إحصائياً

يتضح من جدول (١٣) عدم وجود أثر دال إحصائياً للمتغير المعدّل (العزم الأكاديمي) على العلاقة بين الاستحقاق النفسي (كمتغير مستقل) والنهوض الأكاديمي (كمتغير تابع)، حيث بلغت قيمة معامل الانحدار اللامعيارية للتفاعل بين الاستحقاق النفسي * العزم الأكاديمي (٠,٠٠٤) وهي قيمة موجبة ولكنها غير دالة إحصائياً حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٣٤٦)، مما يشير إلى أن المتغير المعدّل (العزم الأكاديمي) لم يؤثر على الآثار السببية بين الاستحقاق النفسي والنهوض الأكاديمي، بمعنى آخر فإن المستوى المرتفع أو المنخفض من العزم الأكاديمي لا يؤثر تأثيراً دالاً إحصائياً في النهوض الأكاديمي، وبعبارة أخرى أن الطلاب ذوي المستوى المرتفع أو المنخفض في العزم الأكاديمي لا يرتبطون بمستويات درجات الطلاب في النهوض الأكاديمي لا بالارتفاع أو الانخفاض. وبالتالي فإن المتغير المعدّل المفترض وهو العزم الأكاديمي لم يكن دال إحصائياً وبالتالي ليس له دور معدّل بين الاستحقاق النفسي (كمتغير مستقل) والنهوض الأكاديمي (كمتغير تابع).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء مضمون مفهوم ومكونات العزم الأكاديمي لما يحتويه من بذل مجهود في تحقيق الأهداف، وهذا يصعب على الطالب ذو الاستحقاق

النفسي، جعل العزم الأكاديمي ليس دور معدل للعلاقة بين الاستحقاق النفسي والنهوض الأكاديمي، فقد أشار (Martin, et al. (2010); Kim (2017); Fong& Kim (2021) أن لعزم الأكاديمي يتضمن المثابرة في مواصلة الجهد والتناسق في الاهتمامات والالتزام بالأهداف لتحقيق أهداف بعيدة الأمد، وأشار الصاوي (٢٠٢١) أن الاستحقاق النفسي يؤثر على تبني سلوكيات الانسحاب، وأشار أيضا كل من: Wasieleski, Whatley, (2014 Briihl, & Branscome)، ودراسة (Jackson et al. (2020 إلى أن الاستحقاق الأكاديمي كأحد أبعاد الاستحقاق النفسي يصعب عليه بذل جهد ويتوقع الحصول على درجات مرتفعة دون بذل جهد.

و- نتائج الفرض السادس: (الدور الوسيط)

ينص الفرض السادس على أنه: " يوجد تأثير دال إحصائياً للعزم الأكاديمي كمتغير وسيط في العلاقة بين الاستحقاق النفسي والنهوض الأكاديمي لدى عينة البحث". ويتفرع منه الفرضان الفرعيان التاليان:

٦_١- يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير الاستحقاق النفسي على متغير النهوض الأكاديمي.

٦_٢- يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائياً لمتغير الاستحقاق النفسي على متغير النهوض الأكاديمي من خلال متغير العزم الأكاديمي.

وللتحقق من هذه الفروض قام الباحثان بعدة إجراءات كالآتي:

حساب معاملات الارتباط بين المتغيرات الثلاثة، ويوضحها جدول (١٤)

جدول (١٤)

قيم معاملات الارتباط بين متغيرات البحث: العزم الأكاديمي، الاستحقاق النفسي والنهوض الأكاديمي

المتغير	العزم الأكاديمي	الاستحقاق النفسي
النهوض الأكاديمي	**٠,٦٠٨	**٠,١٧٦
الاستحقاق النفسي	**٠,٢٦٥	----

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٤) وجود ارتباط دال إحصائياً بين متغيرات البحث: العزم الأكاديمي، الاستحقاق النفسي والنهوض الأكاديمي، وكان الارتباط موجباً بين النهوض

الأكاديمي وكل من (الاستحقاق النفسي، العزم الأكاديمي)، كما كان الارتباط موجباً بين الاستحقاق النفسي والنهوض الأكاديمي (تلك تمثل ارتباطاً غير نقى بين المتغير المستقل "الاستحقاق النفسي" والتابع "النهوض الأكاديمي").

تم حساب قيمة معامل الارتباط الجزئي بين الاستحقاق النفسي والنهوض الأكاديمي بعد عزل أثر العزم الأكاديمي إحصائياً (وذلك للحصول على ارتباط نقى بين المتغير المستقل "الاستحقاق النفسي" والتابع "النهوض الأكاديمي")، ويوضحه جدول (١٥):

جدول (١٥)

قيم معاملات الارتباط الجزئية بين الاستحقاق النفسي والنهوض الأكاديمي
بعد عزل أثر العزم الأكاديمي إحصائياً.

المتغير	النهوض الأكاديمي	الاجراء
الاستحقاق النفسي	٠,٠٢٠	بعد عزل أثر العزم الأكاديمي إحصائياً

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٥) أن قيمة معامل الارتباط غير المباشر "الجزئي" (٠,٢٠) بين الاستحقاق النفسي والنهوض الأكاديمي "بعد عزل أثر العزم الأكاديمي إحصائياً" وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وبمقارنتها بقيمة معامل الارتباط المباشر بينهما (٠,١٧٦**) "في وجود أثر العزم الأكاديمي إحصائياً" وهي قيمة دالة إحصائياً، نجد تغير هذه القيمة من قيمة غير دالة إلى قيمة دالة إحصائياً أي أن وجود متغير العزم الأكاديمي ينشئ أثراً دالاً للعلاقة بين المتغيرين الاستحقاق النفسي والنهوض الأكاديمي، بمعنى أن الاستحقاق النفسي لا يرتبط بمفرده بالنهوض الأكاديمي دون وجود متغير العزم الأكاديمي، وعليه فهذا يعدّ مؤشراً على وجود أثراً مباشراً ووساطة كلية لمتغير العزم الأكاديمي بين المتغيرين الاستحقاق النفسي والنهوض الأكاديمي.

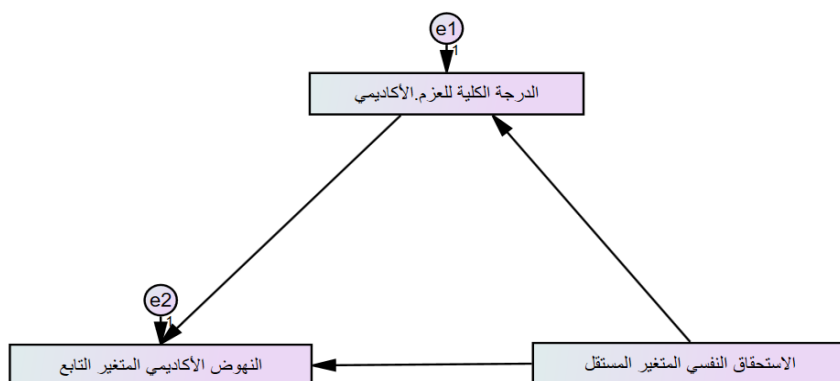
ويتضح من جدول (١٤، ١٥) السابقين أن هناك تأثيرات مختلفة كالتالي:

- يؤثر الاستحقاق النفسي في العزم الأكاديمي تأثيراً مباشراً.
- تؤثر العزم الأكاديمي في النهوض الأكاديمي تأثيراً مباشراً.
- يؤثر الاستحقاق النفسي في النهوض الأكاديمي تأثيراً غير مباشر فقط ولا يوجد أثراً مباشراً.

- تختلف قيم معامل الارتباط ودلالاتها بين الاستحقاق النفسي والنهوض الأكاديمي في حالة عزل أثر العزم الأكاديمي عن الارتباط المباشر بينهما، مما يشير إلى أن العزم الأكاديمي تعتبر متغير وسيط للعلاقة بين المتغيرين الاستحقاق النفسي والنهوض الأكاديمي، وفي ضوء ذلك افترض الباحثان نموذجاً سببياً افتراضياً مبدئياً للعلاقة بين المتغيرات تتوسط فيها العزم الأكاديمي للعلاقة بين المتغيرين الاستحقاق النفسي والنهوض الأكاديمي، كما بالشكل الآتي:

شكل (٦)

النموذج التخطيطي للمسار التخطيطي المبدئي لتحليل المسار بين متغيرات الدراسة



وبناءً على ذلك وللتحقق من مدى مطابقة النموذج المقترح لتحليل المسار بين متغيرات البحث، تم إجراء تحليل نموذج المعادلة البنائية (تحليل المسار Path Analysis) باستخدام برنامج (IBM Amos V.25)، وتم الاعتماد على مؤشرات جودة المطابقة التي يقل اعتمادها على حجم العينة، وتم حساب معاملات المسار المختلفة للتأثيرات المباشرة، وتوضح الجداول الآتية هذه النتائج:

جدول (١٦)

قيم التأثيرات المباشرة لمتغيرات البحث على النهوض الأكاديمي

المسار	نوع التأثير	قيمة التأثير المعياري	غير المعياري	مستوى الدلالة	الدلالة
الاستحقاق النفسي على العزم الأكاديمي	مباشر موجب	٠,٣٨٢	٠,٢٦٥	٠,٠٠١	دال إحصائياً

العزم الأكاديمي على النهوض الأكاديمي	مباشر موجب	٠,٧٠٠	٠,٦٠٣	٠,٠٠١	دال إحصائياً
الاستحقاق النفسي على النهوض الأكاديمي	مباشر موجب	٠,٠٢٧	٠,٠١٦	٠,٦٥٧	غير دال إحصائياً

يتضح من جدول (١٦) وجود تأثيرات مباشرة موجبة لبعض المتغيرات لبعضها وجميعها دالة إحصائياً ماعدا التأثيرات المباشرة لكل من (الاستحقاق النفسي على العزم الأكاديمي، والعزم الأكاديمي على النهوض الأكاديمي) فكلية غير دالين إحصائياً.

جدول (١٧)

مؤشرات حسن المطابقة للنموذج السببي المقترح في الدراسة الحالية (ن=٥٠٠)

مؤشرات حسن المطابقة	نسبة	كاف/درجات الحرية	RMSEA	CFI	GFI	NFI	RFI
المؤشرات	١,٣٦	٠,٠٤٢	٠,٩٦٥	٠,٩٣١	٠,٩٣٨	٠,٩٥١	
مدى المؤشر	تنحصر بين (٥ - ١)	تنحصر بين (٠ - ٠,٠٨)	تنحصر بين (٠ - ١)	تنحصر بين (٠ - ١)	تنحصر بين (٠ - ١)	تنحصر بين (٠ - ١)	تنحصر بين (٠ - ١)

يتضح من جدول (١٧) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر والتي دلت على أن النموذج يحظى بمطابقة جيدة للبيانات، وبذلك تكون النتائج تثبت تطابق النموذج المقترح مع بيانات الدراسة الحالية.

وللكشف عن التأثيرات غير المباشرة لمتغير العزم الأكاديمي على النهوض الأكاديمي، تم إجراء تحليل التوسط لنموذج المعادلة البنائية النهائي بطريقة توليد العينات Bootstra ing لتقدير قيم التأثيرات غير المباشرة بين الاستحقاق النفسي والنهوض الأكاديمي، ويوضحها جدول (١٨):

جدول (١٨)

نتائج تحليل التوسط لنموذج المعادلة البنائية النهائي بطريقة توليد العينات Bootstra ing

المتغير المستقل	المتغير الوسيط	المتغير التابع	التأثير غير	التأثير غير	مستوى الدلالة	نوع الدلالة	حدود الثقة
-----------------	----------------	----------------	-------------	-------------	---------------	-------------	------------

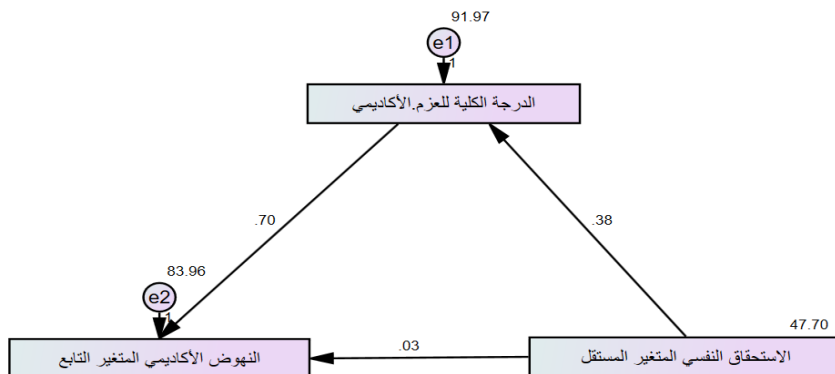
الحد الأعلى	الحد الأدنى			المباشر غير المعياري	المباشر المعياري			
٠,٠٩١	-٠,٠٠٨	دال إحصائيًا	٠,٠٠٠	٠,١٦٠	٠,٢٦٧	النهوض الأكاديمي	العزم الأكاديمي	الاستحقاق النفسي

يتضح من جدول (١٨)، يوجد تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠٠٠) الاستحقاق النفسي على النهوض الأكاديمي عبر العزم الأكاديمي قيمته (٠,٢٦٩)، أي أن العزم الأكاديمي يحدث تأثيرًا غير مباشر، ودال إحصائيًا للاستحقاق النفسي على النهوض الأكاديمي بالقيمة السابقة، وهذه القيمة محصورة بين حدي الثقة (الحد الأدنى = -٠,٠٠٨، والحد الأعلى = ٠,٠٩١)، وهذا يعني أننا يمكننا أن نثق بنسبة (٩٢,٨%) في أن الاستحقاق النفسي يحدث تأثيرًا غير مباشر في النهوض الأكاديمي عبر العزم الأكاديمي، وقيمته تنحصر بين (٠,٠٩١، -٠,٠٠٨).

وبذلك توصل الباحثان إلى نموذج سببي نهائي للعلاقة بين المتغيرات تتوسط فيها العزم الأكاديمي توسطًا كليًا للعلاقة بين المتغيرين الاستحقاق النفسي والنهوض الأكاديمي، كما بالشكل الآتي:

شكل (٧)

النموذج التخطيطي للمسار التخطيطي النهائي لتحليل المسار بين متغيرات الدراسة



وإجمالاً يتضح لنا من النتائج السابقة أن المسارات الدالة إحصائيًا (التأثيرات المباشرة وغير المباشرة) للاستحقاق النفسي على النهوض الأكاديمي، كانت من خلال التأثير غير المباشر فقط عبر العزم الأكاديمي، وبناءً على ذلك يمكن القول بأن متغير (العزم الأكاديمي) يتوسط توسطًا كليًا في العلاقة بين الاستحقاق النفسي والنهوض

الأكاديمي. وبذلك يتم قبول الفرض السادس جزئياً (حيث تم رفض الفرض السادس الفرعي الأول وقبول الفرض السادس الفرعي الثاني).

ويمكن تفسير نتيجة الفرض السابق في ضوء ما أشار إليه Irshad, et al. (2024) من أن الاستحقاق النفسي لا يؤثر مباشرة في الاندماج والمشاركة في الأنشطة التعليمية ، والمشاركة في الأنشطة التعليمية تعد من الشروط الأساسية للنهوض الأكاديمي؛ حيث أشار Tinajero , Martínez-L´opez, Rodríguez, Guis&e, & P´aramo (2015) إلى أن المشاركة في أنشطة التعلم تساعد الطلاب على تخطي الفشل الأكاديمي والتحديات والصعوبات التي تواجههم لإتمام المهام الأكاديمي فالمشاركة في تنفيذ المهام تعد من العوامل المؤثرة في النهوض الأكاديمي، وفي ضوء ما أشار إليه rey et al. (2012& أن الاستحقاق النفسي يؤثر سلباً على الشعور بمتعة التعلم؛ ولذا إذا لم يستمتع الطالب بأداء المهام التعليمية، فسيجد صعوبة في تخطي الضغوط والصعوبات التي تواجههم في فترة الامتحانات والتقييم؛ ممّا قد يؤثر على التزامهم ونمكّنهم من النهوض الأكاديمي.

كما يمكن أن نفسر دور العزم الأكاديمي كمتغير وسيط في ضوء بأن العزم الأكاديمي كعاملٍ دافعي ساعد في التأثير غير المباشر للاستحقاق النفسي في النهوض الأكاديمي، وقد ترجع نتيجة هذا الفرض إلى أن الاستحقاق النفسي يشعر فيه الطالب بالفخر والتفوق فهذ يدفعه لمحاولة تحقيق ذلك وحيث إن العزم الأكاديمي هو عامل دافع يدفع الطالب ذو الاستحقاق النفسي لشعوره بالفخر والتفوق وأنه مميز جعل للعزم دور في وسيط في تحقيق النهوض الأكاديمي، ولكن الدافع الأكاديمي في تحقيق النجاح جعل الطالب ذا الاستحقاق النفسي له عزم أكاديمي بدرجة بسيطة ومؤثرة تأثير مباشر للاستحقاق النفسي في العزم الأكاديمي، فقد أشارت دراسة Greenberger,et al. (2008) إلى أن الاستحقاق الأكاديمي كأحد جوانب الاستحقاق النفسي يرتبط بالدافع الأكاديمي والتأثير المباشر للشعور بالفخر كأحد خصائص الطلاب ذوي الاستحقاق النفسي في العزم الأكاديمي(علي، ٢٠٢٣)، وهذا يوضح الارتباط بين الاستحقاق النفسي والعزم، كما أن طلاب الجامعة الذين لديهم مستوى مرتفع من العزم الأكاديمي هم طلاب لديه القدرة على الاجتهاد والعمل الجاد والقدرة على تحمل الفشل وإعادة المحاولات باستخدام استراتيجيات وتخطيط أفضل للوصول لتحقيق النجاح والتغلب على العقبات والتحديات بصفة دورية يومية وبث الطاقة للوصول إلى النجاح، وهم ما يسعي إليه النهوض الأكاديمي، كما أن استمرار محافظة الطلاب على المستوى المرتفع من العزم الأكاديمي على التناسق بين الاهتمامات يساعد في تحقيق النهوض الأكاديمي وتنظيم الذات في ضوء هذه الاهتمامات.

كما تتسق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسات: مع ما أكد عليه من Martin, (2021); Kim (2017); Fong& Kim (2021) (et al.) في أن العزم الأكاديمي يؤثر في النهوض الأكاديمي تأثيراً مباشراً إيجابياً وبنسبة تأثير مرتفعة، وفي ضوء ما أشار إليه كل من ناصف (٢٠١٨)، العصيمي، الحميدي (٢٠٢٢) في أن العزم الأكاديمي يرتبط بالنهوض الأكاديمي؛ وهذا بما يتكون به العزم الأكاديمي من مدى التزامه بتحقيق أهدافه والتناسق بين الاهتمامات بمثابرته وشغفه، فقد وجد أدلة على أن العزم بأبعاده المختلفة الالتزام بالهدف، ومواصلة تحقيق الهدف بالمثابرة، وتناسق الاهتمامات تساعد في تخطي مواقف الفشل الأكاديمي والتحديات التي تؤثر على الوصول إلى الأهداف، فتحقيق النجاح الأكاديمي ليس بشرط ما يمتلكه الطالب من قدرات عقلية مرتفعة أو الحظ، وإنما بما يقوم به من مثابرة والتزام بالأهداف والتنسيق بين الاهتمامات المختلفة للطالب، ويعد هذا جوهر النهوض الأكاديمي.

ويمكننا أيضاً تفسير هذه النتيجة أيضاً في ضوء ما أشارت إليه نموذج Martin & (2010) Marsh من أن مفهوم النهوض الأكاديمي ينشأ بسبب البحث عن نقاط القوة داخل الطالب والتي تركز على قدرة الطالب في مواجهة التحديات والمشكلات الأكاديمية والسعي إلى تطوير ونمو الذات لإنجاز المهام وبخاصة عندما يواجه درجات منخفضة في نتيجة الاختبارات ونمو الذات أثناء أداء.

وإجمالاً يتضح لنا من الفرضين الخامس والسادس وجود دور وسيط كليّ لمتغير العزم الأكاديمي بين متغيري الاستحقاق النفسي والنهوض الأكاديمي، بينما لا يوجد دور معدّل دال إحصائياً لمتغير العزم الأكاديمي في العلاقة بين متغيري الاستحقاق النفسي والنهوض الأكاديمي.

وجدير بالذكر أيضاً أن هذه الدراسة تعدّ أول دراسة عربية أو أجنبية - في حدود علم الباحثين - بحثت الدور المعدّل والدور الوسيط الذي يمكن أن يمثلّه متغير العزم الأكاديمي في العلاقة بين متغير الاستحقاق النفسي، ومتغير النهوض الأكاديمي.

- توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الباحثين يُوصيان بما يأتي:

أ- عقد دورات تنقيفية وتدريبية لطلاب الجامعة من الجنسين لإكسابهم المعارف والمهارات المرتبطة بالعزم الأكاديمي وكيفية تنميتها؛ نظراً لأهميتها في تنمية كل من النهوض الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي لديهم.

ب- يجب الاهتمام بعناصر جذب الانتباه والتركيز والمحافظة عليه للطلاب في أثناء الشرح خاصة للمقررات الأكاديمية السكنية، تنوع التكاليف العلمية والتعمق فيها، مع إعطاء الفرصة للطلاب لإنجازها كل حسب قدراته واهتماماته وميوله.

ج- يجب عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لإكسابهم بعض المهارات والمعلومات والمعارف، التي تساعد في رفع مستوى العزم الأكاديمي لدى طلابهم، لأنها تسهم في تنمية النهوض الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب.

د- يجب وضع برامج إرشادية وقائية وعلاجية تركز على الخبرات التي من شأنها زيادة النهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وكذلك إجراء دراسات أخرى تبحث في أسباب تدني النهوض الأكاديمي الطلاب في إطار أبعاد أخرى لم تتطرق إليها الدراسة الحالية.

- البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج التي تمّ التوصل إليها، والتوصيات السابق بيانها، يُقترح إجراء البحوث والدراسات الآتية:

أ- دراسة أثر برنامج تدريبي لتنمية العزم الأكاديمي لدى الطلاب وأثره في النهوض الأكاديمي الدراسي لديهم.

ب- دراسة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من والاستحقاق النفسي والعزم الأكاديمي والقدرة المعرفية على الأداء لدى طلاب الجامعة.

ج- دراسة أثر برنامج تدريبي لتنمية مداخل التعلم لدى الطلاب وأثرها في النهوض الأكاديمي لديهم.

د- دراسة العلاقة بين العزم الأكاديمي والاستحقاق النفسي في ضوء نماذج أخرى

هـ- دراسة تطور النهوض الأكاديمي والعزم الأكاديمي لدى عينات من الأطفال والمراهقين والراشدين.

المراجع:

إبراهيم، تامر شوقي. (٢٠٢١). بروفيلاات توجهات أهداف التحصيل وعلاقتها بكل من الاستحقاق الأكاديمي والاحترق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. مجلة الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس - مركز الإرشاد النفسي، ع٦٨ ، ٢٧٥ -

٣٥٨ . <http://demo.m&umah.com/Record/1383806>

إبراهيم، صباح السيد سعد. (٢٠٢٢). المناعة النفسية كمتغير وسيط بين النهوض الأكاديمي وجودة الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، مج٣٢ ، ع١١٧ ، ٢٦٥ - ٣١٦ .

<http://search.m&umah.com/Record/1333727>

إلياس، أحمد فاروق، و مبارز، ندى شعبان يوسف. (٢٠٢٣). إخفاء المعرفة كمتغير وسيط في العلاقة بين الاستحقاق النفسي وسلوكيات المواطنة التنظيمية: دراسة إلى ميدانية على الجامعات الحكومية بإقليم شمال الصعيد. مجلة كلية التجارة للبحوث العلمية: جامعة أسيوط - كلية التجارة، ع٧٩ ، ٥٩ -

١٢٠ . <http://demo.m&umah.com/Record/1460840>

باشا، نجاه عدلي توفيق، واعر، نجوى أحمد عبدالله، منسي، محمود عبدالحليم حامد، و زاهر، هند جلال محمد. (٢٠٢٢). الفروق بين الدافعية العقلية

والنهوض الأكاديمي تبعا لمتغير النوع الاجتماعي "الذكور والإناث" لدى

طلاب كلية التربية بالوادي الجديد. مجلة كلية التربية، مج ٣٨، ع ٥، ١٩٧

- ٢٤٦. <http://search.m&umah.com/Record/1333669>

بسيوني، مصطفى رمضان محمد. (٢٠٢٣). التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من

الرشاقة المعرفية والالتزان الانفعالي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر.

مجلة التربية، ع ٢٠٠، ج ٤، ١ - ٨٠.

<http://search.m&umah.com/Record/1443714>

البعلي، رانيا سعد بدران بشارة. (٢٠٢٣). الإسهام النسبي للتفكير الإيجابي في

التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين ما قبل الخدمة بقسم

التربية الخاصة بكلية التربية جامعة قناة السويس. المجلة التربوية، ج ١١٠

، ٩٥ - ١٤٤.

<http://search.m&umah.com/Record/1397295>

بيرق، صفاء بريق شحاته. (٢٠٢٢). الإستحقاق الأكاديمي وعلاقته بوجهة الضبط

ومستوى الطموح لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر. المجلة التربوية: جامعة

سوهاج - كلية التربية، ج ٩٨، ٤٩١ - ٥٧٨.

<http://demo.m&umah.com/Record/1287821>

الجبوري، جلال عبد زيد. (٢٠٢١). الاستحقاق النفسي وعلاقته بالكفاح الشخصي

لدى المرشدين التربويين. مجلة الآداب: جامعة بغداد - كلية الآداب، ملحق ،

١٤٣ - ١٧٨. <http://demo.m&umah.com/Record/1194727>

جلجل، نصره محمد عبدالحميد، و هنداي، إحسان نصر. (٢٠٢٣). الحيوية

الذاتية وعلاقتها بالعزم الأكاديمي وفاعلية الذات البحثية لدى طلاب

الدراسات العليا بكلية التربية جامعة كفر الشيخ. *المجلة التربوية*، ج ١١٠ ،
٤٤٣ - ٤٩٣.

<http://search.m&umah.com/Record/1397385>

حرب، سامح حسن سعد الدين ومنتصر، غادة عبد الحميد عبد العاطي. (٢٠٢٢).
التأثيرات الوسيطة المتعددة للعزم الأكاديمي والمناعة النفسية في العلاقة
بين المعتقدات اللاعقلانية والإجهاد الأكاديمي. *مجلة كلية التربية، مج.*
٣٣، ع. ١٣٢، ج. ٣، ٤٢١-٥٣٤.

<https://search.emarefa.net/detail/BIM-1501020>

حسين، زينب خميس، و الكبيسي، عبدالكريم عبيد جمعة. (٢٠٢٤). المتانة العقلية
وعلاقتها بالاستحقاق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة. *مجلة*
جامعة الانبار للعلوم الإنسانية: جامعة الانبار - كلية التربية للعلوم الإنسانية،
٤٥٠ - ٤٧٩.

<http://demo.m&umah.com/Record/1472809>

حسين، زينب خميس، و الكبيسي، عبدالكريم عبيد جمعة. (٢٠٢٤). المتانة العقلية
وعلاقتها بالاستحقاق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة. *مجلة*
جامعة الانبار للعلوم الإنسانية: جامعة الانبار - كلية التربية للعلوم
الإنسانية، ع ١، ٤٥٠ - ٤٧٩.

<http://demo.m&umah.com/Record/1472809>

حسين، عدنان علي. (٢٠٢٣). التفكير الإيجابي وعلاقته بالنهوض الأكاديمي لدى
طلاب الجامعة. *مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية،* ع ٥١،
٥٤٨ - ٥٦٩.

<http://search.m&umah.com/Record/1420341>

حلمي، أمنية حسن محمد. (٢٠٢٢). تباين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا
والتحصيل الدراسي بتباين العزم الأكاديمي وضبط الفعل "توجه
الحركة/السكون" لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، مج١٩، ع١١٥٩
٤٩٤ - ٥٥٩.

<http://search.m&umah.com/Record/1375260>

خليفة، سهام محمد عبدالفتاح. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم على
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في خفض الاستحقاق الأكاديمي لدى
طالبات الجامعة. مجلة التربية:جامعة الأزهر - كلية التربية، ع١٩٨،
ج٢، ٢٧٩ - ٣٢٦.

<http://demo.m&umah.com/Record/1391251>

رابطة الاختصاصيين النفسيين المصرية (رأثم) (٢٠٢٤). الدور المعدل للذكاء
الأخلاقي على العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والغش الأكاديمي
الإلكتروني لدى طلاب الدبلوم العام في التربية. دراسات نفسية:رابطة
الاختصاصيين النفسيين المصرية (رأثم)، مج٣٤، ع٣، ٤٥٥ - ٥٣٢.

<http://demo.m&umah.com/Record/1502500>

زايد، أمل محمد أحمد. (٢٠٢٣). التعلم الموجه ذاتيا والكفاءة الرقمية والعزم
الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية.
مجلة كلية التربية، مج٢٠، ع١١٩، ٣٦١ - ٤٢٥.

<http://search.m&umah.com/Record/1460147>

زكي، هناء محمد. (٢٠٢١). الدور الوسيط لضبط الانتباه في تأثير العزم
الأكاديمي على الاندماج في التعلم الإلكتروني والتحصيل الدراسي لدى
طلاب الجامعة. المجلة التربوية، ج٩٢، ١٤٩٧ - ١٥٩١.

<http://search.m&umah.com/Record/1207348>

السراراتي، كريم فخري هلال، و الزبيدي، مها محسن صلال. (٢٠٢٢). الذكاء الاستراتيجي وعلاقته بالنهوض الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا. مجلة جامعة بابل - العلوم الانسانية، مج ٣٠، ع ١١، ١٤٧ - ١٦٥.

<http://search.m&umah.com/Record/1331863>

سيد، رانيا إمام مصطفى. (٢٠٢٢). الإسهام النسبي للوعي ما وراء المعرفي والفضول المعرفي في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ع ١٦، ج ١٢، ٧٦٢ - ٨٥١.

<http://search.m&umah.com/Record/1388897>

سيد، سعاد كامل قرني. (٢٠٢٤). الاستحقاق الأكاديمي كمتغير وسيط في العلاقة بين التحيزات المعرفية ومناصرة الذات لطلاب البرامج الخاصة باللغة الإنجليزية بكلية التربية جامعة المنيا. مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع ٢٥، ج ٣، ١٠٩ - ١٦٠.

<http://demo.m&umah.com/Record/1477181>

الشافعي، نهلة فرج علي. (٢٠٢٢). الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالوالدية المفرطة وتحمل الإحباط الدراسي لدى طلاب الجامعة: دراسة إلى سيكومترية - كلينيكية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية: جامعة الفيوم - كلية التربية، ع ١٦، ج ٤، ٢٠٢ - ٢٩٤.

<http://demo.m&umah.com/Record/1308083>

شريف، سهيلة عبدالبديع سعيد. (٢٠٢٤). الإسهام النسبي للحبوية الذاتية والشعور بالتماسك والتوجه نحو المستقبل في النهوض الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. مجلة التربية، ع ٢٠١، ج ٣، ٣٥١ - ٤٤٧.

<http://search.m&umah.com/Record/1456310>

الشناوي، فائق عبدالسلام حسن السيد. (٢٠٢٤). النزاهة الأكاديمية وعلاقتها بالاستحقاق الأكاديمي ودافعية الإتقان لدى عينة من طلاب الجامعة المقبلين على التخرج. مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية، ع ٢٠١، ج ٤، ١٣٥ - ١٩٠.

<http://demo.m&umah.com/Record/1466160>

صادق، آلاء نور الدين محمود. (٢٠٢٣). أثر تفاعل بين البورتفوليو الإلكتروني القائم على مبادئ نظرية المرونة المعرفية والتقييم التكويني "الذاتي / الاقران" على النهوض الأكاديمي والتحصيل لطلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، مج ٢٠، ع ١١٦، ٨١٦ - ٨٨٢.

<http://search.m&umah.com/Record/1375391>

الصاوي، محمود محمد. (٢٠٢١). الاستحقاق النفسي متغيراً وسيطاً في العلاقة بين التماثل التنظيمي وسلوكيات الانسحاب بالتطبيق على العاملين في المستشفيات الجامعية بجمهورية مصر العربية. المجلة العربية للعلوم الإدارية: جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي، مج ٢٨، ع ٣، ٤٣١ - ٤٧٠.

<http://demo.m&umah.com/Record/1319377>

صفاء بريق شحاتة (٢٠٢٢). الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بوجهة الضبط ومستوى الطموح لدى الطلاب الجدد جامعة الأزهر. مجلة التربية - جامعة سوهاج، المجلد ٩٨، ع ٩٨، ٤٩١-٥٧٨.

الضبع، فتحي عبدالرحمن. (٢٠١٨). فعالية برنامج إرشادي في تنمية التواصل لخفض الاستحقاق النرجسي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط - كلية التربية، مج ٣٤، ع ١٠، ٣٣٦ - ٤٠٦.

<http://demo.m&umah.com/Record/969724>

الضبع، فتحي عبدالرحمن. (٢٠٢٠). الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة
في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *المجلة التربوية: جامعة سوهاج -
كلية التربية، ج٧٧، ١ - ٣٦.*

<http://demo.m&umah.com/Record/1091053>

عبدالعزیز، أسماء حمزة محمد، و أيوب، سالي نبيل عطا. (٢٠٢٢). نمذجة
العلاقات السببية بين النهوض الدراسي وأنماط التواصل الأسري والأهداف
المتلى للشخصية والشغف الأكاديمي والازدهار النفسي لدى طلاب المرحلة
الثانوية. *المجلة التربوية، ج٩٥، ٨٩٩ - ١٠٠٧.*

<http://search.m&umah.com/Record/1251755>

عبدالعزیز، أسماء فتحي أحمد. (٢٠٢١). الإسهام النسبي لعدم الأمانة الأكاديمية
والميكانيكية في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة
البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم
والتربية، ع٢٢، ج١٢، ١٨٢ - ٢١٢.*

<http://demo.m&umah.com/Record/1230135>

عبداللطيف، محمد سيد محمد. (٢٠٢٢). الخصائص السيكمترية لمقياس الذكاء
الأخلاقي للطلاب المراهقين بالبيئة العربية في ضوء بعض المتغيرات
الديموجرافية وعلاقته بالاستحقاق الأكاديمي والأداء الأكاديمي. *مجلة كلية
التربية: جامعة المنوفية - كلية التربية، مج٣٧، ع٢، ١١٧ - ١٩٦.*

<http://demo.m&umah.com/Record/1287922>

عبدالمجيد، أماني فرحات. (٢٠٢١). النهوض الأكاديمي وعلاقته بالتدفق النفسي واليقظة الذهنية لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة دمنهور. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، مج٤٥، ع٣، ١٦٣ - ٢٣٨.
<http://search.m&umah.com/Record/1251004>

عبود، نهاد ساجد، و كامل، أحمد ثامر. (٢٠٢٣). النهوض الأكاديمي وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلاب الجامعة. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، مج٣٠، ع١، ٣٥٢ - ٣٧٦.
<http://search.m&umah.com/Record/1407955>

العتيبي، سلمان صاهود راقى. (٢٠٢٣). التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بقلق الرياضيات والنهوض الأكاديمي لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز. مجلة تربويات الرياضيات، مج٢٦، ع٤، ٢٤ - ٥٤.
<http://search.m&umah.com/Record/1403404>

العتيبي، سميرة بنت محارب، الشريف، امنية عبدالقادر، و الحربي، سماح عيد عبدالله. (٢٠٢١). التعلم المنظم ذاتيا كمنبئ بالنهوض الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة القرى. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مج٩، ع٣، ٨٩٧ - ٩١٩.
<http://search.m&umah.com/Record/1156526>

العصيمي، عبدالله سليمان، و الحميدى، حسن عبدالله. (٢٠٢٢). النهوض الأكاديمي وعلاقته بالعزم الأكاديمي والقدرة على التكيف ومنظور زمن

المستقبل لطلاب الصف العاشر بالكويت. حوليات الآداب والعلوم
الاجتماعية، ٤٣ (٢٠٠٣)، ٩ - ١١٢.

<https://doi.org/10.34120/aass.v43i603.1367>

عطا، أسامة أحمد. (٢٠٢٤). فعالية برنامج تدريبي مستند إلي مفاهيم عقلية النمو
في تنمية العزم الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المعرضين للخطر الأكاديمي.
مجلة العلوم التربوية، س٧، ع١، ٣٨٠ - ٤٤١.

<http://search.m&umah.com/Record/1451170>

علي، أماني عادل سعد. (٢٠٢٣). نمذجة العلاقات السببية بين كل من
الانفعالات الإيجابية والعزم والاندماج في المجال الأكاديمي لدى طلاب
الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية، مج٣٣، ع١، ١٢١ - ١٦٦.

<http://search.m&umah.com/Record/1502244>

علي، رؤى عباس، و علي، عبدالحليم رحيم. (٢٠٢١). قياس الاستحقاق النفسي
لدى الموظفين. مجلة الآداب: جامعة بغداد - كلية الآداب، مج٤، ع٢٧٩ -

٢٩٦. <http://demo.m&umah.com/Record/1144970>

العنزي، فرحان بن سالم بن ربيع. (٢٠٢١). نمذجة العلاقات بين الدافعية
الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي لدى طلاب المرحلة
الثانوية. مجلة التربية، ع١٨٩، ج٢، ٦١٩ - ٦٨٠.

<http://search.m&umah.com/Record/1147238>

قاسم، تهاني أمان الله. (٢٠٢٣). مستوى النهوض الأكاديمي لدى طالبات "جامعة
أم القرى"، من وجهة نظر الطالبات بفرع الزاهر. مجلة العلوم التربوية
والنفسية، مج٧، ع١٦، ٨٤ - ١٠٢.

<http://search.m&umah.com/Record/1379286>

كتانة، وليد أحمد ربيع، الدريير، عبدالمنعم أحمد محمود، و سليمان، سليمان
محمد. (٢٠٢٤). الخصائص السيكماترية لمقياس النهوض الأكاديمي
لدى طلاب التعليم الفني الصناعي. مجلة كلية التربية، مج٢١، ع١٢٠،
٥٩٥ - ٦١٢.

<http://search.m&umah.com/Record/1460844>

متولي، وائل عبدالسميع فهمي. (٢٠٢١). الإسهام النسبي لكل من الشفقة بالذات
واليقظة العالمية في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى عينة من طلاب
جامعة الملك سعود. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية،
ع١٤، ٣٣١ - ٣٧٦.

<http://search.m&umah.com/Record/1262402>

محمد، أشرف عبدالفتاح عبدالمغني. (٢٠٢٣). النهوض الأكاديمي وعلاقته
بالشفقة بالذات والرجاء كمتغير معدل لدى طلاب السنة الأولى الجامعية.
مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، مج٤٧، ع٣، ١٣٥ - ٢٣٨.

<http://search.m&umah.com/Record/1435245>

محمود، سوميه شكري محمد، و زايد، أمل محمد أحمد. (٢٠٢٢). الإسهام النسبي
لكفايات التعلم الاجتماعي الوجداني وبعض المتغيرات الديموجرافية في
التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى طلاب المدارس الثانوية العامة ومدارس
المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا STEM. مجلة التربية، ع١٩٣، ج١، ١٢٩ -

<http://search.m&umah.com/Record/1275016> ١٧٣.

مصاروة، سميرة حسن، و العتوم، عدنان يوسف. (٢٠٢٣). نموذج سببي للعلاقة
بين النهوض الأكاديمي وعوامل الشخصية الخمس الكبرى ومنظور زمن
المستقبل. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية
والنفسية، مج١٤، ع٤١، ٢٩ - ٤٥.

<http://search.m&umah.com/Record/1369219>

مقلد، هالة كمال الدين حسن. (٢٠٢٢). التأثيرات المباشرة وغير المباشرة في الاندماج الأكاديمي الناتجة عن الدعم الأسري والنهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، مج ٣٧، ع ٣، ٤٣٧ - ٤٩٤. <http://search.m&umah.com/Record/1299232>

ميرة، أمل كاظم، و جاسم، لينا محمد عمران. (٢٠٢٤). النهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، ٨٠، ٤٦٧ - ٤٨٧. <http://search.m&umah.com/Record/1433341>

ناصر، محمد يحيى حسين (٢٠١٨). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين النهوض والعزم الأكاديميين والنمو الإيجابي وأساليب التواصل الأسري لدى طلاب المرحلة الثانوية، *المركز القومي للبحوث النفسية والتربوية بالقاهرة*، ١٧ (٣٣)، ٢٣-١٣٣. <https://doi.org/10.21608/ncerd.2018.195615>

هلال، مروة حمدي عبدالله. (٢٠٢٢). العوامل الستة الكبرى للشخصية في ضوء نموذج HEXACO واستراتيجيات التعلم عن بعد كمنبئات بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، ٢ (٢٣)، ٢٩٢ - ٣٦٣. <http://demo.m&umah.com/Record/1278144>

وداعة، زينة نزار (٢٠٢٣). الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالسعادة الدراسية لدى طلاب الجامعة، *مجلة القادسية للعلوم الإنسانية*، ٦٢ (٦)، ١١٧ - ١٥٢. <http://demo.m&umah.com/Record/1401529>

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic & statistical manual of mental disorders (5th ed.).

- Washington, DC: American Psychiatric Publishing Inc.
<https://doi.org/10.1176/a.i.books.9780890425596>
- &ey, J.C., Joakim, E.P., Schoner, V., Hambly, D., Silver, A.,
rJayasundera, R., & Nelson, A.E. (2012). Academic
Entitlement in the Context of Learning Styles. *Canadian
Journal of Education*, 35, 3-30.
<https://psycnet.apa.org/record/2013-28257-001>
- Bai, Y., Zhang, B., Feng, T., (2024). Neural basis responsible
for effect of grit on procrastination: The interaction
between the self-regulation & motivation neural
pathways, *Progress in Neuro-Psychopharmacology &
Biological Psychiatry* 134 (30), 1-9.
<https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2024.11103>
- Brailovskaia, J., Bierhoff, HW. (2020). The Narcissistic
Millennial Generation: A Study of Personality Traits &
Online Behavior on Facebook. *J Adult Dev* 27, 23-35
<https://doi.org/10.1007/s10804-018-9321-1>
- Campbell, W.K., Bonacci, A.M., Shelton, J., Exline, J.J. &
Bushman, B.J. (2004), Psychological
entitlement: interpersonal consequences & validation of a
self-report measure, *Journal of Personality Assessment*,
83 (1), 29-45, https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8301_04.
- Chowning, K., & Campbell, N. J. (2009). Development &
Validation of a Measure of Academic
Entitlement: Individual Differences in Students'

- Externalized Responsibility & Entitled Expectations. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 982–997.
- Chen, M., Liu, S., Wijaya, T., Cao, Y., (2025). Influence of family socioeconomic status on academic buoyancy & adaptability: Mediating effect of parental involvement. *Acta Psychologica*, 253, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104753>
- Chu, F.L. & Wang, R. (2019), Effect of perceived overqualification on unethical pro-organizational behavior: the role of psychological entitlement & humble leadership, *Journal of Psychological Science*, 42 (2), . 365–371.
- Clark, K. N., & Malecki, C. K. (2019). Academic Grit Scale: Psychometric properties & associations with achievement & life satisfaction. *Journal of school psychology*, 72, 49–66. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.12.001> <https://ieepj.hormozgan.ac.ir/article-1-384-en.pdf>
- Cohen, A. R., Stotl, E., & Wolfe, D. M. (1955). An experimental investigation of need for cognition. *The Journal of Abnormal & Social Psychology*, 51(2), 291–294. <https://doi.org/10.1037/h0042761>
- Collie, R. J., Ginns, P., Martin, A. J., & Papworth, B. (2017). Academic buoyancy mediates academic anxiety's

- effects on learning strategies:an investigation of English- & Chinese-speaking Australian students. *Educational Psychology*, 37(8), 947-964. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1291910>
- Datu, J. A., Yuen, M. & Chen, G. (2016). Grit & Determination:A Review of Literature With Implications for Theory & Research. *Journal of Psychologists & Counsellors in Schools*. -1. 10. [10.1017/jgc.2016.2](https://doi.org/10.1017/jgc.2016.2).
- Datu, J. A., Yuen, M. & Chen, G. (2018). The Triarchic Model of Grit Is Linked to Academic Success & Well-Being Among Filipino High School Students. *School Psychology Quarterly*. 33. [10.1037/spq0000234](https://doi.org/10.1037/spq0000234).
- Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development & validation of the Short Grit Scale (GRIT-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166-174. <https://doi.org/10.1080/00223890802634290>
- Duckworth, A. (2016). *Grit:The power of passion & perseverance*. Scribner/Simon & Schuster. <https://psycnet.apa.org/record/2016-30309-000>
- Ellis, J., Bacon-Baguley, T., & Otieno, S. (2021). Academic Entitlement in Physician Assistant Students. *Journal of Physician Assistant Education*, 32(1), 1-9.

- Ezeonwumelu, V., Ugochukwu, M., & Okoro, C. (2024). Socioemotional Correlates of Academic Grit among University Undergraduates in Abia State, Nigeria. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods*, 2(3). <https://doi.org/10.59652/jetm.v2i3.223>
- Fisk, G.M. & Neville, L.B. (2011), Effects of customer entitlement on service workers' physical & psychological well-being:a study of waitstaff employees, *Journal of Occupational Health Psychology*, 16 (4), . 391-405, <https://doi.org/10.1037/a0023802>.
- Fong, C.J. & Kim, Y.W. (2021). A clash of constructs? Re-examining grit in light of academic buoyancy & future time perspective. *Curr Psychol*, 40, 1824-1837. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0120-4>
- Harvey, P. & Martinko, M.J. (2009), "An empirical examination of the role of attributions in psychological entitlement & its outcomes", *Journal of Organizational Behavior*, 30 (4), . 459-476, doi:10.1002/job.549. <https://ieepj.hormozgan.ac.ir/article-1-384-en.pdf>
- Ion, A., Mindu, A. & Gorbanescu, A.. (2017). Grit in the workplace:Hype or ripe?. *Personality & Individual Differences*. 111. 163-168. [10.1016/j.paid.2017.02.012](https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.012).
- Irshad M, Majeed M, Farid T, Basahal AS, Iqbal S, Yaqub MZ. (2024) Impact of psychological entitlement on engagement in learning activities & psychological

anxiety:the mediating role of envy. *BMC Psychol.* Sep
10;12(1):477. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01961-w>.

[PMID:39256861](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39256861/); [PMCID:PMC11385132](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/PMC11385132/).

Jackson, DL., Frey, MP., McLellan ,C., Rauti ,CM., Lamborn,
PB.,& Singleton–Jackson, JA. (2020). I deserve more
A's:A report on the development of a measure of
academic entitlement.

PLoS ONE,15(9).<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239721>

Jeffres, M., Barclay, S., & Stolte, S. (2014). Academic
entitlement & academic performance in graduating
pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical
Education*, 78(6), 116. <https://dx.doi.org/10.5688/ajpe786116>

Kabigting, F. (2019). Grit:2.0:An incremental validity study
towards a new theory of grit.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21797.52968>.

Kardaş, F., Eşkisü, M., Çam, Z. & Taytaş, M. (2022).
Development & validation of the grit scale:Test of
measurement invariance across university & high school
students. *International Journal of Psychology &
Educational Studies*, 9(3), 571–
588.<https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.3.626>

- Keener, A. (2020). An Examination of Psychological Characteristics & Their Relationship to Academic Entitlement among Millennial & Non millennial College Students. *Psychology in the Schools*, 57(4), 572–582.
<https://doi.org/10.1002/pits.22338>
- Khedmatian, A., Naami, A. Z., Zarei, E., & Khalafie, A. (2022). Academic Grit, Academic Flow, & Academic Thriving: Mediating Role of Adaptive Coping Style. *Iranian Evolutionary Educational Psychology Journal*, 4(2), 244–255.
- Kim, Y. (2017). A Clash of Constructs? Re–Examining Grit in Light of Academic Buoyancy & Future Time Perspective. Presented to the Faculty of the Graduate School of The University of Texas at Austin in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts.
<https://repositories.lib.utexas.edu/bitstreams/18a15119-5380-4eec-b663-976d9ff35664/download>
- Ko , J., Zinn, T., Finney, S., & Jurich, D. (2011). The development & evaluation of the academic entitlement questionnaire. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, 44(2), 105–129.
- Lin, R., Chen, Y., Shen, Y. et al. Academic grit scale for Chinese middle- & u er-grade primary school students: testing its factor structure & measurement

- invariance. *BMC Psychol*, 12, 149 (2024).
<https://doi.org/10.1186/s40359-024-01622-y>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46, 53–83.
- Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A., & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modelling of academic buoyancy & motivation: Do the 5Cs hold up over time? *British Journal of Educational Psychology*, 80, 473–496.
<https://doi.org/10.1348/000709910x486376>
- Martin, A.J. (2013). Academic Buoyancy & Academic Resilience: Exploring Every day & Classic Resilience in the Face of Academic. *School Psychology International*, 34(5), 488–500.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2020). Investigating the reciprocal relations between academic buoyancy & academic adversity: Evidence for the protective role of academic buoyancy in reducing academic adversity over time. *International Journal of Behavioral Development*, 44(4), 301–312. <https://doi.org/10.1177/0165025419885027>
- McLellan, C. K., & Jackson, D. L. (2017). Personality, self-regulated learning, & academic entitlement. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 20(1), 159–178. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9357-7>.

- Menon, M., & Sharl&, A. (2011). Narcissism, exploitative attitudes, & academic dishonesty:An exploratory investigation of reality versus myth. *Journal of Education for Business*, 86, 50–55.
- Naumann, S.E., Minsky, B.D. & Sturman, M.C. (2002), The use of the concept ‘entitlement’ in management literature:a historical review, synthesis, & discussion of compensation policy implications, *Human Resource Management Review*, 12 (1), . 145–166, [https://doi:10.1016/S1053-4822\(01\)00055-9](https://doi:10.1016/S1053-4822(01)00055-9).
- Nermin T., Ceren Ç. K., & Sezgin T., (2023). The Relationship Between The Academic Grit Skills & Academic Success of Primary School Fourth–Grade Students. *International Online Journal of Primary Education*. 12. [10.55020/iojpe.1097470](https://ouci.dntb.gov.ua/en/works/ldVPbGL7/).
- Neville, L., Fisk, G. M., & Ens, K. (2024). Psychological entitlement & conspiracy beliefs:Evidence from the covid–19 p&emic. *The Journal of Social Psychology*. <https://doi.org/10.1080/00224545.2023.2292626>
- İpek–Öner, M. & Erden, A. M. (2024). Academic buoyancy:A scale development & validation study. *International Journal of Turkish Educational Sciences*, 12(1), 298–336. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1417508>

- Pamuk, M. (2022). The Mediator Role of Academic Grit in The Relationship Between Academic Procrastination & Academic Self-Handling in Adolescents. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(4), 762–769. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1091334>
- Peng X., Yu K., Kang Y., Zhang K., & Chen Q.,(2023) Perceived over qualification leads to being ostracized:the mediating role of psychological entitlement & moderating role of task interdependence, *Career Development International*, 28 (5) [DOI 10.1108/CDI-06-2022-0143](https://doi.org/10.1108/CDI-06-2022-0143).
- Piff, P. K. (2014). Wealth & the inflated self:Class, entitlement, & narcissism. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 40(1), 34–43. <https://doi.org/10.1177/0146167213501699>
- Porter, M. (2019). The development & validation of a Vignette-based Academic Grit Scale. *Dissertation Abstracts International Section A:Humanities & Social Sciences*, 80(11-A(E)).
- Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W., & Douglas–Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress & Coping:An International Journal*, 25, 349–358.
- Richardson, E.W., Simons, L.G., & Futris, T.G. (2017). Linking Family-of-Origin Experiences & Perpetration of

- Sexual Coercion: College Males' Sense of Entitlement. *Journal of Child & Family Studies*, 26, 781–791. [DOI:10.1007/S10826-016-0592-5](https://doi.org/10.1007/S10826-016-0592-5)
- Strickland, R. Carolyn (2015). Academic buoyancy as an explanatory factor for college student achievement & retention .A Dissertation in Educational Psychology. Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, College of Education, The Pennsylvania State University.
- Temel, N., Temel, S., & Çevik Kansu, C. (2023). Examination of the relationship between academic grit & their academic success fourth grade students in primary school. *International Online Journal of Primary Education (IOJPE)*, 12(1), 42–60. <https://doi.org/10.55020/iojpe.1097470>
- Tinajero, C., Martínez-López, Z., Rodríguez, M., Guis&e, M., & Páramo, M. (2015). Gender & socioeconomic status differences in university students' perception of social support. *European Journal of Psychology of Education*, 30(2), 227–244. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0234-5>
- Vincent, L.C. & Kouchaki, M. (2016), "Creative, rare, entitled, & dishonest: how commonality of creativity in one's group decreases an individual's entitlement &

- dishonesty", *Academy of Management Journal*, 59 (4), . 1451-1473, <https://doi:10.5465/amj.2014.1109>.
- Whatley, M. A., Wasieleski, D. T., Breneiser, J. E., & Wood, M. M. (2019). Underst&ing Academic Entitlement:Gender Classification, Self-Esteem, & Covert Narcissism. *Educational Research Quarterly*, 42(3), 49-70. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1205240>.
- Zhang, S., & Feng, T. (2020). Modeling procrastination:Asymmetric decisions to act between the present & the future. *Journal of Experimental Psychology:General*, 149(2), 311-322. <https://doi.org/10.1037/xge0000643>
- Zhang, Y.J., Shang, G.Q., Zhang, J.W. & Zhou, F.F. (2019), Perceived over qualification & employee job performance:a perspective of psychological entitlement, *Management Review*,31(12), . 194-206.
- Zitek, E.M., Jordan, A.H., Monin, B. & Leach, F.R. (2010), "Victim entitlement to behave selfishly", *Journal of Personality & Social Psychology*, 98 (2), . 245-255, <https://doi:10.1037/a0017168>.
- Wasieleski,D., Whatley,M., Briihl,D., &Branscome,J.(2014). Academic Entitlement Scale:Development & Preliminary Validation. *Psychology Research*,4(2),441-450, ISSN 2159- 5542.

