

الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالشخصية الاستباقية والاستبصار المعرفي لدى

طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر "دراسة تنبؤية فارقة"

إعداد

د/ مصطفى رمضان محمد بسيوني

قسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي

بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر

البريد الإلكتروني: MostafaPasyony.8@azhar.edu.eg

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر، ومعرفة العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والشخصية الاستباقية والاستبصار المعرفي، وإمكانية التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من الشخصية الاستباقية والاستبصار المعرفي كلاً على حدة، والكشف عن الفروق في الاستحقاق الأكاديمي التي تُعزى للنوع (ذكور وإناث)، وللتخصص (تربوي - شرعي وعربي - علمي - نوعي)، ولمستوى التعليم (دبلوم خاص - ماجستير - دكتوراه)، وقد شارك بالبحث (٢٧٠) طالباً وطالبة من طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر، وتمثلت أدوات البحث في: مقاييس الاستحقاق الأكاديمي، والشخصية الاستباقية، والاستبصار المعرفي (وكلها من إعداد الباحث)، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار البسيط والمتعدد المتدرج، وتحليل التباين ثلاثي الاتجاه، واختبار "ت" لعينة واحدة، وأسفرت نتائج البحث عن: وجود مستوى متوسط من توقعات الاستحقاق، ومستوى منخفض في الدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي وبُعد المسؤولية الخارجية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاستحقاق الأكاديمي (الدرجة الكلية والأبعاد) وكل من الشخصية الاستباقية والاستبصار المعرفي (الدرجة الكلية والأبعاد)، وأظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من الشخصية الاستباقية والاستبصار المعرفي كلا على حده، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في الاستحقاق الأكاديمي ترجع لمتغيرات النوع ومستوى التعليم والتخصص، ونوقشت النتائج في ضوء الإطار النظري والبحوث السابقة.

الكلمات المفتاحية: الاستحقاق الأكاديمي، الشخصية الاستباقية، الاستبصار المعرفي، طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر.

Academic Entitlement and Its Relationship to Proactive Personality and Cognitive Insight of postgraduates at Al-Azhar University: A predictive differential study

Mustafa Ramadan Muhammad Bassiouni

Department of Educational Psychology and Educational Statistics, Faculty of Education, Al-Azhar University

Email: MostafaPasyony.8@azhar.edu.eg

Abstract:

The research aimed to determine the level of academic entitlement of postgraduates at Al-Azhar University, and to know the relationship between academic entitlement, proactive personality and cognitive insight, and the possibility of predicting academic entitlement from proactive personality and cognitive insight each separately. In addition, to reveal the differences in academic entitlement that are attributed to gender (males and females), specialization (educational - Sharia and Arabic - scientific - qualitative), and to the level of learning (special diploma- master's- doctorate). (270) male and female postgraduates at Al-Azhar University participated in the research. And the research tools were: measures of academic entitlement, proactive personality, and cognitive insight (all prepared by the researcher), using Pearson's correlation coefficient, simple and multiple stepwise regression analysis, and three-way analysis of variance, and a one-sample T-test. The research results showed: the presence of an average level of entitlement expectations, a low level in the total score of academic entitlement and the dimension of external responsibility, and the presence of a negative correlation between academic entitlement (total score and dimensions) and both proactive personality and insight. Cognitive (total score and dimensions), and the results showed the possibility of predicting academic merit from the proactive personality and cognitive insight, each separately. They also showed the absence of statistically significant differences in academic merit due to the variables of gender, level of education, and specialization. The results were discussed in light of the theoretical framework and previous research.

Keywords: Academic Entitlement, proactive personality, cognitive insight, postgraduates at Al-Azhar University.

مقدمة:

يشهد التعليم العالي عدة تحولات جوهرية في ظل التقدم التكنولوجي والذكاء الاصطناعي وانتشار وسائل التواصل المتعددة والانفتاح على الثقافات الأخرى؛ مما أنتج جملة من التحديات النفسية والأكاديمية التي تواجه طلاب الدراسات العليا والتي منها ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي Academic Entitlement، ويتمثل في توهم الفرد أنه يستحق أكثر مما هو فيه بغض النظر عن المجهود الذي يبذله، والمطالبة بالمساواة بأقرانه في المؤسسات الأخرى، وما يتم منحهم إياه من مزايا وخدمات نظير ما يدفعونه من أموال، الأمر الذي يشكل عائقاً أمام تحقيق توافقه النفسي والاجتماعي، ومنوط بعلم النفس التعليمي أن يسهم في إيجاد حلولاً جذرية لمثل هذه المشكلات.

ولعل ما يوضح ذلك وجود إطار مشترك يجمع بين ما قدمه الباحثون من تعريفات للاستحقاق الأكاديمي يتمثل في الشعور بالاستحقاق للمكافآت والنجاح الأكاديمي وتوقع الحصول على نتائج إيجابية بغض النظر عما يبذله من جهود في إنجاز متطلباته الأكاديمية، كما أن الجوهر الأساسي في الاستحقاق هو الاعتقاد غير الواقعي بما يستحقه الفرد من مميزات واستحقاقات أو معاملة خاصة تختلف عما يتم منحه للآخرين، وفي هذا نوع من الأفضلية بغض النظر عن أداء الفرد وخصائصه التي تؤهله لمثل هذا الاستحقاق الأكاديمي (فتحي الضبع، ٢٠٢٠، ٨)*.

لذا، ينظر إلى الاستحقاق الأكاديمي على أنه مطالب غير منطقية ترتبط بحقوق الطلاب في النجاح والنمو الأكاديمي بصرف النظر عن الواجبات المطلوبة منهم حيال هذا النجاح، وعزو مسؤولية درجاتهم المنخفضة لعوامل خارجية مثل: ضعف أداء القائمين بالتدريس، وصعوبة محتوى المقررات الدراسية، وضعف التجهيزات في القاعات والمعامل المختلفة، والاعتقاد أن الفرد يستحق امتيازات وتقديرات أكثر بغض النظر عن مقدار الجهد الذي يبذله، والمطالبة بشكل زائد بما ليس من حقه، ويجب ألا ينعكس هذا الاعتقاد في سلوكيات فعلية في المجال الأكاديمي Caroll, (2020, 14؛ سعاد سيد، ٢٠٢٤، ١١٥).

(*) يتبع الباحث في توثيق المراجع الأجنبية قواعد الإصدار السابع لجمعية علم النفس الأمريكية APA، بينما يلتزم في توثيق المراجع العربية بكتابة اسم المؤلف ولقبه والسنة ورقم الصفحة.

وينتضح الاستحقاق الأكاديمي من خلال شعور الطلاب بأنهم جديرون بمميزات تفردهم عن باقي زملائهم دون تحمل مسؤولية شخصية من قبلهم لبذل الجهد من أجل التعليم والتعلم، والحصول على مقابل لأي جهد يبذلونه في بيئتهم التعليمية مع توقع عدد من الأدوار التي يجب أن يقوم بها الأساتذة من أجل مساعدتهم على تحقيق النجاح، ويتضمن الصلاحية، والمكافأة مقابل الجهد، وتجنب المسؤولية، وتوقعات لدور الأساتذة الآخرين من حولهم (سهام خليفة، ٢٠٢٣، ٢٨٥).

ويعد طلاب الدراسات العليا محورًا مهمًا لتقدم العلوم، ولكن حينما يعتقدون أنهم لا يحصلون على ما يستحقونه وأنهم يستحقون أكثر من غيرهم، فإن هذا الاعتقاد سيجعل الفرد يركز على احتياجاته وحقوقه فقط ويغض الطرف عن واجباته، مما ينعكس سلبًا على تفكيره، وينتج عنه عدم الرضا والشعور بالاستياء والأنانية والتمركز حول الذات؛ وانخفاض جهده في أداء التكاليف المختلفة (Thomason et al, 2015, 2)؛ لذا لا بُد أن تعزز الجامعات الطاقات البشرية وتعدّها إعدادًا رصينًا لتكون قادرة على مواكبة التطورات الحضارية التي تبدأ من الفهم الدقيق للشخصية الإنسانية وتفاعلها وتكاملها.

وفي ظل التطور الذي يشهده التعليم العالي يبدو من المهم فهم المتغيرات المؤثرة على الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة التعليم العالي؛ لأن فهم هذه المتغيرات المرتبطة به سيسمح بتطوير استراتيجيات متنوعة لدعم الطلبة في تولي المزيد من المسؤولية عن تقدمهم الأكاديمي خاصة في ظل وجود علاقة بين أبعاد الشخصية والاستحقاق الأكاديمي (Bertl et al., 2019, 776).

والشخصية الاستباقية Proactive Personality بما تحمله من مكونات بمثابة مقدمة للسلوك الاستباقي لتحسين البيئة الاجتماعية والتنظيمية والانخراط في إحداث تغيير فعال، والإصرار على التفوق وتحديد المشكلات وإيجاد حلول لها (زينب حميد وعلي المعموري، ٢٠١٩، ١٧٦).

ويتسم الأفراد الاستباقيون بالبحث عن جميع الفرص المتاحة لتوظيف مهاراتهم، خاصة وأن لديهم مستوى مرتفع من المثابرة، ويظهرون المبادرة في التغلب على الصعوبات الناتجة من المواقف غير المتوقعة، ويتحدون أنفسهم في تحقيق طموحاتهم، ويميلون إلى إظهار المزيد من الراحة النفسية والتوافق الاجتماعي في البيئة الجامعية (Hu et al., 2020, 43).

وتجدر الإشارة إلى أن الأفراد الاستباقيون يتميزون بقيامهم بسلوك اختياري كوحدة متكاملة نتيجة تحليل قدرتهم على تحدي المخاطر، ووجود انسجام بين ذكائهم المعرفي والعاطفي والروحي،

ولديهم قدرة على تحويل مشكلاتهم وأخطائهم الى نمط حياتي جديد وتجارب تعليمية جيدة، ويمتلكون قدرة عالية للمشاركة في أنشطة علمية مختلفة تتجاوز كل الصعاب، ويسعون الى تغيير الظروف القادمة أو الجديدة بما يناسب أهدافهم لتحقيق نتائج فعالة (أمير عبد الله، ٢٠٢١، ٨٦٤).

فالشخصية الاستباقية بسماتها ومؤشراتها تعد عاملاً داخلياً رئيساً يعزز من التفاعل التعليمي والاجتماعي لدى الأفراد، حيث يمكنهم المبادرة إلى طرح الأسئلة وتبادل الخبرات الحياتية بنشاط، والامتثال للانضباط، وإقامة علاقات إيجابية داعمة مع الآخرين، والشعور بالأمان وبمستوى رفيع من الكفاءة الذاتية الأكاديمية (Chen et al., 2021, 2-3)

وينبغي على طلاب الدراسات العليا إذا أرادوا إنجاز أعمالهم البحثية بصورة إيجابية أن يقوموا بمزيد من النشاط والمثابرة والتأمل، واستثمار قدراتهم في مواجهة العقبات التي تعترض مسيرتهم، ومقاومة الاستسلام للفشل خاصة وأنهم قد وصلوا إلى مستوى من النضج العقلي يساعدهم على العمق المعرفي والتنور والانكشاف الذاتي لتحقيق طموحاتهم، وهذه المقومات تتمثل في الاستبصار المعرفي Cognitive insight الذي يسهم في إعادة هيكلة المواقف بشكل يسهل التعامل معها.

ولعل هذا ما أشار Bora et al., (2007,637) من أن الأشخاص الذين يتمتعون بمستوى مقبول من الاستبصار المعرفي تنتوع أفكارهم ويستخدمونها بما يتناسب مع الموقف الذي يواجههم، أي يكون لديهم مرونة في تنويع أفكارهم تبعاً لمعطيات المواقف الحياتية التي يتعرضون لها، بل ويجعل لديهم صورة واقعية عن طبيعة إمكاناتهم العقلية والمعرفية التي تطورت عبر الزمن، وتمده بتصور يحدد توقعاته للنجاح؛ مما يجعله يبذل أقصى جهد ممكن لتحقيق أهدافه.

وأوضحت نهلة أحمد (٢٠١٨، ١٤٢) أن الاستبصار المعرفي يعكس قدرة المتعلم على فحص وتقويم أفكاره ومشاعره الذاتية ومشاعر الآخرين بوضوح، وهي جميعاً تعبر عن عوامل ما وراء المعرفة لعملية التغيير الهادفة، فعندما يتوفر للمتعلمين القدرة على عمل روابط شخصية بين خبراتهم والمعلومات التي يكتسبونها يصلون إلى درجة أعلى من الفهم والاستيعاب.

وأشار Exposito, et al., (2018, 252) إلى أن الاستبصار المعرفي يساعد الطالب في تقييم مخططاته العقلية التي تهيئه لمواجهة المشكلات المختلفة بطرق متنوعة، وتوجهه نحو انتقاء أسلوب التفكير المناسب لطبيعة التحديات التي يواجهها، وهذا يرجع إلى مدى قوة الفهم والتفسير

الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالشخصية الاستباقية والاستبصار المعرفي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة
الأزهر "دراسة تنبؤية فارقة"

وتمثيل الحقائق ومعطيات المواقف التي تواجهه، كما أشارت إلى أن التأمل والانفتاح على التعليقات
المعرفية التصحيحية يُحسن من القدرة على التكيف مع الضغوط الحياتية.

وعرفت لبنى الحنكاوي (٢٠٢٣، ٣٨٠) الاستبصار المعرفي بأنه: القدرة على تقييم
وتصحيح الأفكار والمعتقدات والتفسيرات الخاطئة، ودمج المعلومات الجديدة في عمليات التفكير
الخاصة بالفرد.

وبين Halaj et al., (2024) من خلال فحص الاستبصار المعرفي لدى أفراد يعانون من
اضطرابات الهلع أهميته في معالجة هذه الاضطرابات، وهذا يشير إلى الحاجة إلى تطوير
التدخلات وفقاً لمستوى الاستبصار المعرفي مع التركيز على الذين يفتقرون إليه، وضرورة إجراء
مزيد من البحوث للتقدم في فهم علاقة الاستبصار المعرفي بالظواهر المرتبطة بمعالجة
الاضطرابات.

ويرى مصطفى عطا الله وأحمد محمد (٢٠٢٤، ٥٩٣) أن فائدة الاستبصار المعرفي تبرز
من خلال مساعدة الطالب في تحديد مقدار الجهد الذي يبذله في نشاط معين، ومقدار المثابرة
والصلابة في مواجهة العقبات والمواقف الصعبة، فكلما زاد الإحساس بالكفاءة زاد الجهد،
فالأشخاص ذوو البصيرة المعرفية المرتفعة تتنوع أفكارهم وفق مقتضيات الأحداث، ويستخدمونها بما
يتناسب مع طبيعة الموقف.

ويتضح للباحث مما سبق أن الاستحقاق الأكاديمي له آثار سلبية تظهر في سلوكيات غير
لائقة بمتعلم في مرحلة الدراسات العليا مثل: حب السيطرة، وصعوبة إقامة علاقات مع الآخرين،
وزيادة الصراعات النفسية، والشعور بالأنانية، وإلقاء المسؤولية على عاتق الآخرين، والسعي لتبرئة
كل طالب نفسه من كل خلل رغم مسؤوليته عنه، ولعل هذا يؤكد ضرورة امتلاك طلاب الدراسات
العليا لقدرات الاستبصار المعرفي كالتأمل والمراقبة الذاتية، والاستغراق الذهني في أداء المهام التي
يقومون بها، للوصول إلى مرحلة الانكشاف الذهني وتبين الأمور بصورة واقعية تجعلهم أكثر تقاؤلاً
بمستقبلهم وكيفية تحقيق أهدافهم، وخاصة إذا ارتبطت هذه القدرات بشخصية استباقية تعكس مدى
وعي الطلاب بما يدور حولهم من أحداث وتحديات تتطلب المثابرة في مواجهتها، والبحث عن
فرص التغيير واستثمارها، وتنفيذ خطواتها على أفضل شكل؛ ولعل توافر مثل هذه المقومات
المتضمنة في الاستبصار المعرفي والشخصية الاستباقية يسهم في معاشة الواقع بموضوعية والبعد

عن الشعور بالاستحقاق الأكاديمي أو توقع تقييمات وامتنيازات إضافية أكثر من غيرهم دون بذل جهد؛ ونظرًا لأن هذه التوقعات إذ لم تتحقق على أرض الواقع قد يلجؤون إلى سلوكيات غير مرغوبة داخل البيئة الأكاديمية؛ الأمر الذي يتطلب تناول هذه المشكلة بالبحث والدراسة.

مشكلة البحث:

يواجه طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر جملة من التحديات والمواقف الأكاديمية والمشكلات البحثية التي تتطلب مزيدًا من التأمل والتفكير بعمق والتقصي المتتابع حتى يمكن تناولها بالبحث، في المقابل يرون ما تقوم به بعض الجامعات أو المعاهد من تساهل مفرط في منح درجات علمية -ماجستير ودكتوراه- بغض النظر عن القيمة البحثية والجهد العقلي المبذول طالما أن الطالب يدفع مصروفاته الدراسية؛ مما نتج عنه تغير في سلوكياتهم وتسأل مشاعر الاستحقاق الأكاديمي إليهم؛ لذا تناول الباحث هذه المشكلة بالدراسة لما قد ينتج عنها من آثار سلبية.

ولعل هذا ما أشار إليه (Chowning & Campbell, 2009, 983) من وجود آثار سلبية تتعلق بالاستحقاق الأكاديمي وسلوكيات مرتبطة به كتوقعاتهم لتسهيلات شخصية، وتأمل امتثال الأساتذة لتوقعاتهم الاستحقاقية، وسلوكيات غير حضارية في القاعات الدراسية، وانخفاض الكفاءة الذاتية الأكاديمية، كما أنهم يتوقعون تقييمات إيجابية عالية من القائمين بالتدريس، وعندما لا يتم تلبية هذه التسهيلات وتلك التوقعات يصبحون أكثر عدوانية تجاه الآخرين.

وتمثلت مشكلة البحث في: ارتفاع مستوى الاستحقاق الأكاديمي وانتشاره بين المتعلمين في مراحل عمرية مختلفة، فقد ازداد القلق بشأنه في التعليم العالي في العقدين الأخيرين، وكثرة توقعات لا منطقية في الحصول على خدمات دون جهد واقعي، كما أشارت بحوث (Bonaccio et al., 2016؛ McLellan & Jackson, 2017؛ فتحى الضبع، ٢٠٢٠؛ وآية محمد وآخرون، ٢٠٢٤).

ومما يزيد من ضرورة الاهتمام بمشكلة الاستحقاق الأكاديمي أنه يرسخ فكرة الميل إلى النجاح الأكاديمي دون تحمل مسؤولية شخصية، ويلاحظ تزايد انتشار هذا المفهوم عبر الأجيال في ضوء التحولات الاقتصادية وتأثير التكنولوجيا ووسائل الإعلام، فضلاً عن اعتماد المؤسسات التعليمية كمصدر أساسي للربح؛ وبالتالي تعامل الطلاب كعملاء من خلال تلبية احتياجاتهم الأكاديمية والتي بدورها تضخم اعتقاد الطلاب بأن تعليمهم أصبح سلعة جاهزة مقابل مردود مادي، وهذا بدوره يزيد من انتشار الاستحقاق الأكاديمي من جيل لآخر (Jeffres et al., 2014, 1).

كما أن هناك عوامل كثيرة ألقت بظلالها على العملية التعليمية التي أصبحت تواجه تحدياً في مواجهة تأثير وسائل التواصل الاجتماعي في الطلبة الذين اعتادوا من خلالها على قراءة النصوص الصغيرة والرسائل القصيرة، وبالتالي يجدون صعوبة في التعامل مع المعلومات والنصوص التي تحويها المناهج الدراسية في المؤسسات التعليمية، كما أن الشغف بوسائل التواصل الاجتماعي الذي وصل إلى حد الإفراط ساهم في انتشار أعراض النرجسية لدى الطلاب (فتحي الضبع، ٢٠٢٠، ٤).

ويعد أحد مصادر المشكلة الحالية: ظهور كثير من السلوكيات والاتجاهات السلبية تجاه المؤسسات التعليمية والقائمين عليها، فأصبح الاستحقاق الأكاديمي مصدر قلق بين أساتذة الجامعة؛ بسبب دخول طلبة جيل الألفية المعاصرة المجال الأكاديمي وهم أكثر عرضة للاستحقاق الأكاديمي من الأجيال السابقة، فمرتفعوا الاستحقاق يشعرون أن جامعتهم لا تلبي توقعاتهم بشكل كافٍ فيما يتعلق بالأشياء التي يحق لهم الحصول عليها مثل قاعات المحاضرة والتقييمات العادلة من قبل الأساتذة (Jackson et al, 2020, 15؛ Keener, 2020, 572).

وأشار (Jordan & Zite (2021 إلى أن الأشخاص من ذوي الاستحقاق الأكاديمي أكثر استعداداً للغضب بشأن الحظ السيء، كما لو أن ظلماً شخصياً وقع عليهم، وأن الظروف كلها تقف ضدهم عن عمد، فالتعامل مع أشخاص لديهم مستويات عالية من الاستحقاق الأكاديمي في بيئة العمل المهني أو الأكاديمي لا يمكن تجنبه، مع العلم أن غضبهم لا يعني بالضرورة تعرضهم للظلم من أقرانهم في العمل، وأن شعورهم بالاضطهاد والغضب يمكن ببساطة أن يكون بسبب تعرضهم لظروف سيئة خارجة عن سيطرتهم بدلاً من تلك الظروف التي يشعرون بأنهم يستحقونها.

فالتحديد المبكر للطلاب المعرضين لخطر الاستحقاق الأكاديمي سيسمح للأساتذة بالتدخل بشكل أكثر فاعلية في الوقت المناسب، مما يساهم في معالجة المفاهيم الخاطئة لديهم حول توقعات التعلم؛ وبالتالي التقليل من المشكلات والصراعات الأكاديمية المستمرة (Ellis et al, 2021, 1).

وأشارت مروة هلال (٢٠٢٢، ٢٩٦) وسهام خليفة (٢٠٢٣، ٢٨٣) إلى أنه تم ملاحظة أن الطلاب والطالبات أصبحوا أكثر تهاوياً فيما يتعلق بحضور المحاضرات، والإفراط في مراسلة أستاذ المادة من خلال الواتس آب للاستفسار عن كثير من الأمور على مدار اليوم والإلحاح لسرعة الرد، كما لاحظنا عدم اكتراث بعض الطلاب بموعد أداء الاختبارات العملية وتأخر الحضور عن موعدها

المحدد، كما يظهر هذا الأمر جلياً في تسليم التكاليفات، فبعضهم يرسلها إلى الأستاذ مبدئياً لمعرفة ما بها من أخطاء قبل تسليمها، وقد يعترضون على انخفاض درجتهم في التكليف، واعتقادهم أنه يجب على أستاذ المادة تحديد الموضوعات التي سيتضمنها الامتحان كحق مكتسب لهم، وهذا كله مدعاة إلى ضرورة تناول الاستحقاق الأكاديمي بالبحث والدراسة.

وأوضحت سعاد سيد (٢٠٢٤، ١١١-١١٢) أنه بالرغم من وجود لجان للإرشاد الأكاديمي والعلمي داخل الجامعات إلا أن ذلك لم يمنع من ظهور بعض المشكلات الأكاديمية كالاستحقاق الأكاديمي، والتي هي في الأساس مشكلة سلوكية في سياق أكاديمي، حيث يعتقد الطالب أنه يستحق درجات مرتفعة بغض النظر عن تحصيله الدراسي أو المجهودات التي يبذلها من أجل الحصول على هذه الدرجات المستحقة.

كما أن من مصادر المشكلة أيضاً: تناقض نتائج البحوث السابقة من حيث وجود فروق في الاستحقاق الأكاديمي ترجع إلى النوع والتخصص الدراسي والمستوى التعليمي، فقد أشارت نتائج بحث (Elias 2017)، وفتحي الضبع (٢٠٢٠)، وآية محمد وآخرون (٢٠٢٤) إلى أن الفروق في اتجاه الذكور وذوي التخصص النظري والمستوى الأول والطلبة الأصغر سناً، بينما أظهرت نتائج بحث صفاء بيري (٢٠٢٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في لاستحقاق الأكاديمي لصالح الإناث والتخصص الدراسي العلمي، في حين تبين من نتائج بحوث (Parker 2017)، زينب رؤوف (٢٠٢٠) عدم وجود اختلاف بين النوعين في مستوى الاستحقاق الأكاديمي حسب النوع والمنافسة والعرق.

وبما أنه لا توجد علاقة مباشرة بين الشخصية الاستباقية وبين الاستحقاق الأكاديمي فقد أشارت نتائج بحث كل من (McLellan 2014)؛ Bonaccio et al., (2016) إلى علاقة سلبية بين الاستحقاق الأكاديمي وسمات الشخصية: الانفتاح والمقبولية، ويقظة الضمير والانبساطية، ووجود ارتباط موجب بين الاستحقاق الأكاديمي والعصابية؛ لذا حاول الباحث التعرف على طبيعة هذه العلاقة.

واتساقاً مع ما سبق فإن المواجهة الاستباقية تعد محاولة للتعامل مع أحداث مستقبلية محتملة الحدوث، وإعداد سيناريوهات للتعامل معها بشكل إيجابي ومتزن انفعالياً عن طريق استثمار طاقاته الشخصية لمنع الآثار السلبية، وتعظيم الفوائد المتوقعة منها، وبما أن الإخفاق يمكن أن يتحقق في يوم ما، فإن الفرد الاستباقي يسعى دائماً إلى تنمية مهاراته والتخطيط لإدارة حياته، وبناء

الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالشخصية الاستباقية والاستبصار المعرفي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة
الأزهر "دراسة تنبؤية فارقة"

روابط اجتماعية، وتعزيز قوة شخصيته، وبدء إجراءات استباقية تساعد في مواجهة تحديات الحياة،
والتطلع لمستقبل أفضل (إيلاف موسى، ٢٠٢٣، ٧٧٣-٧٧٤).

وللحد من مشكلة الاستحقاق الأكاديمي وما قد تحدثه من تأثير سلبي في مستوى الطلاب
وحياتهم الأكاديمية والاجتماعية والمهنية، فإن تناول المتغيرات ذات العلاقة بها أو التي تعزز أو
تحد منها بالبحث أصبح أمرًا بالغ الأهمية لمواجهتها بإيجابية، وذلك من خلال تحديد أنسب
الارتباطات التي تساعد القائمين على العملية التعليمية والتربوية وصناع القرار في تقديم يد العون
للطلاب للخروج من هذه المشكلة، ولعل معرفة العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والاستبصار
المعرفي يكون موجّهًا للطلاب على الطرق التي تؤدي بهم إلى نهايات محمودّة العاقبة.

فالأفراد الذين يعانون من ضعف الاستبصار المعرفي يصعب عليهم إدراك المواقف التي
تواجههم؛ وبالتالي يصعب عليهم تكوين العلاقة بين ما يملكونه من أفكار سابقة وبين متطلبات
الموقف الحالي (Hardy, 2004, 69) - ومن ثم يجدون أنفسهم يعيشون معتقدات وهمية مشوهة
أنهم يستحقون أكثر مما هم فيه وإن لم يقوموا بأية جهود.

ولعل امتلاك الطلاب لمقومات الاستبصار المعرفي يعينهم على مواجهة مشكلاتهم التي
تعوق تقدمهم في شتى المجالات، وعلى الرغم من الجهد الكبير الذي يبذل في مجال الاهتمام
بدراسة الاستبصار المعرفي لدى الطلاب إلا أن هناك ثغرات ما زالت موجودة تتعلق بالعوامل
والارتباطات المتصلة به، وهذه الفجوات بحاجة إلى مزيد من الدراسات للوقوف على كل ما من
شأنه التأثير بشكل إيجابي في تحقيقه، وتعد هذه البحوث مطلبًا من متطلبات الحياة اليومية التي
يحتاجها الطلبة لترتيب عدد كبير من أحداث حياتهم اليومية وإدارتها (منى شهاب وعامر صالح،
٢٠٢٣، ٣٣٧).

ونظرًا لأهمية فئة طلاب الدراسات العليا وفحص المشكلات المرتبطة بهم ومحاولة تناولها
بالبحث للتغلب عليها؛ لذا حاول البحث معرفة العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والشخصية
الاستباقية والاستبصار المعرفي، خاصة وأنه لا توجد دراسة أو بحث عربي أو أجنبي -في حدود
ما اطلع عليه الباحث- تناولت هذه المتغيرات مجتمعة، بالإضافة إلى ندرة البحوث التي تناولت هذه
المتغيرات في البيئة العربية على تلك الفئة المذكورة، ومعرفة أبرز الفروق من حيث النوع (ذكور
وإناث)، والتخصص كذلك (تربوي، عربي وشرعي، نوعي، علمي)، ومستوى التعليم (دبلوم خاص،

ماجستير، دكتوراه) بالإضافة إلى معرفة مستوى الاستحقاق الأكاديمي، وهل يمكن التنبؤ به من الشخصية الاستباقية والاستبصار المعرفي، ومن هنا برزت فكرة البحث الحالي في الربط بين هذه المتغيرات.

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في التساؤلات التالية:

- ما مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين الاستحقاق الأكاديمي وكل من الشخصية الاستباقية والاستبصار المعرفي (كل على حده) لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر؟
- هل يمكن التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من خلال الشخصية الاستباقية والاستبصار المعرفي (كل على حده) لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر؟
- هل توجد فروق في متوسطات درجات الاستحقاق الأكاديمي ترجع إلى النوع (ذكور- إناث)، والتخصص (تربوي- عربي وشرعي- نوعي- علمي)، ومستوى التعليم (دبلوم خاص- ماجستير- دكتوراه) لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين الاستحقاق الأكاديمي وكل من الشخصية الاستباقية والاستبصار المعرفي، والتحقق من إمكانية التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من الشخصية الاستباقية والاستبصار المعرفي (كل على حده)، ومعرفة الفروق في الاستحقاق الأكاديمي التي قد ترجع إلى النوع، والتخصص، ومستوى التعليم لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية: وتتمثل في:

- ١- تسهم نتائج البحث الحالي في توجيه البحوث التجريبية المستقبلية وتعزيز الفهم النظري لطبيعة العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والشخصية الاستباقية والاستبصار المعرفي بما يساعد الباحثين من طلاب الدراسات العليا في معالجة هذه المشكلة والحد من تأثيرها.

الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالشخصية الاستباقية والاستبصار المعرفي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر "دراسة تنبؤية فارقة"

٢- الاهتمام بفئة طلاب الدراسات العليا ومعالجة المفاهيم المغلوطة التي تعوق مسار تقدمهم، وذلك في سبيل الارتقاء بشخصياتهم الأكاديمية والبحثية، والإلمام بالمتغيرات المرتبطة بمستقبلهم المهني والأكاديمي والعلمي بما يسهم في التغلب على تحديات الواقع والمستقبل.

٣- المساهمة في وضع تصور نظري لمفاهيم الاستحقاق الأكاديمي والاستبصار المعرفي والشخصية الاستباقية وتوجيه الباحثين لقضايا علم النفس التعليمي التي تركز على العمليات المعرفية والتوقعات التي تجول بخاطر المتعلمين دون إغفال سلوكياتهم الواقعية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: وتتمثل في:

١- إعداد مقاييس الاستبصار المعرفي والشخصية الاستباقية والاستحقاق الأكاديمي لطلاب الدراسات العليا يمكن أن يستفيدوا منها في مجالات علم النفس التعليمي والتربوي.

٢- فتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من البحوث حول الاستحقاق الأكاديمي والشخصية الاستباقية الفكرية والاستبصار المعرفي وما يرتبط بها من مشكلات معاصرة لإحداث نوع من التكامل بين نتائج البحوث التربوية.

٣- توظيف ما يسفر عنه البحث من نتائج في عقد دورات وبرامج تدريبية وتأهيلية تدعم الأفكار والمواجهة الاستباقية مع توظيف مكونات الاستبصار المعرفي في كسر الحواجز النفسية وهدم المعتقدات الوهمية السائدة بداعي الاستحقاق الأكاديمي.

مصطلحات البحث:

١- **الاستحقاق الأكاديمي Academic Entitlement**: "توقعات الطالب ومطالبته باستحقاقه مستوى من الامتيازات والتيسيرات والحقوق الأكاديمية بغض النظر عن قدراته وأدائه الفعلي لواجباته المختلفة، وإلقاء مسؤولية نجاحه الأكاديمي وتقدمه العلمي على عاتق غيره وإخفاء أوجه قصوره الشخصي، وتركيز الجهد على أداء ضروريات تحقق الدرجة دون السعي للكفاءة وإتقان المعرفة".

٢- **الشخصية الاستباقية Proactive Personality**: "نزعة مستقرة نسبياً تعكس مدى إدراك الطالب ووعيه بكافة الأحداث المختلفة المحيطة به، والبحث بنشاط عن فرص التغيير والتطوير

المتاحة، والمبادرة في التنفيذ واتخاذ إجراءات بناءة لإحداث تغييرات إيجابية تسهم في خدمة المجتمع، والمثابرة في مواجهة التحديات بآليات متنوعة تمكنه من التغيير بنجاح".

٣- الاستبصار المعرفي **Cognitive insight**: "قدرة الفرد على التأمل الذاتي فيما لديه من خبرات وما يعرض عليه من معارف وأفكار وما يحتاجه من مهارات، والانهماك الذهني في إعادة تقييم وتحليل مخططاته المعرفية لتصحيح تفسيراته الخاطئة وإبعاد نفسه عن المعتقدات الوهمية، والتنوير الذاتي في تغيير وجهته المعرفية تجاه المواقف والأحداث بطريقة تكيفية ومتوازنة مما يزيد من ثقته في دقة أحكامه وصحة معتقداته".

حدود البحث:

تتمثل حدود تعميم نتائج البحث الحالي في متغيرات الاستحقاق الأكاديمي، والشخصية الاستباقية، والاستبصار المعرفي، والتي تقاس بالمقاييس التي أعدها الباحث، وتمثلت الفئة المستهدفة بالبحث في طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الأزهر من التخصصات التربوية والعربية الشرعية والنوعية والعلمية، سواء في الدبلوم خاص أو الماجستير أو الدكتوراه، وتم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٤ / ٢٠٢٥ م.

المفاهيم الأساسية للبحث:

المحور الأول: الاستحقاق الأكاديمي:

ظهرت في الآونة الأخيرة مجموعة من المفاهيم النفسية التي نتجت عن التغيرات الاقتصادية والتكنولوجية التي سادت مؤسسات التعليم وخاصة التعليم العالي، ومنها مصطلح الاستحقاق الأكاديمي الذي يمثل توقع الطالب لخدمات لا تتناسب مع الواقع، وشعوره بأحقية النجاح دون جهد، والعزوف عن القيام بأية أنشطة لاعتقاد أنه دفع ثمن ذلك النجاح؛ لذا يمكن توضيح ماهيته كما يلي:

أولاً: مفهوم الاستحقاق الأكاديمي:

ويشير الاستحقاق الأكاديمي إلى الميل إلى النجاح الأكاديمي دون تحمل مسؤولية شخصية لتحقيقه، ويمكن تفسيره في ضوء التحولات في النماذج التربوية وتأثير التكنولوجيا فضلاً عن اعتماد العديد من المؤسسات التعليمية على التريح؛ مما أنتج لديهم اعتقادات في أحقية تسهيلات يجب أن تقدم لهم، وهذا بدوره يزيد من تقاوم ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي (Jeffres et al., 2014, 1-2).

ويرجع مفهوم الاستحقاق الأكاديمي إلى (Morrow 1994) الذي قام بمناقشته في جنوب أفريقيا في ضوء نظام الفصل العنصري في التعليم أو ما يسمى Apartheid education ، والذي وصفه بأنه تحول ثقافي في التعليم بعيداً عن القيم المتعلقة بهذه العملية، حيث لاحظ انهياراً واضحاً في ثقافة التعليم لدى المتعلمين الذين صاروا ينظرون إلى التعليم كسلعة، ويعتقدون بأنهم يستحقون المكافآت بغض النظر عن الجهد المبذول، وإلقاء اللوم على المعلمين في حالة الفشل، وبهذا يتحول التعليم من قيمته التربوية إلى مجرد تحقيق درجة معينة سواء كان مصحوباً بتعلم الطالب أم لا (Peirone & Maticka, 2017؛ Jakiel, 2020 ؛ محمد عبد اللطيف، ٢٠٢٢).

فالاستحقاق الأكاديمي يتمثل في إحساس منخفض بالمسؤولية الشخصية عن المهام الأكاديمية المنوطة بالطالب، والاعتقاد بأنه يستحق مكافآت وامتيازات بصرف النظر عن الجهد الذي يقوم به، ولديه توقعات غير عقلانية مع المطالبة بشكل مفرط بما لا يستحقه (Carollo, 2020, 14).

ويعرف الاستحقاق الأكاديمي بأنه: شعور الطلاب بأنهم يستحقون مميزات تميزهم عن باقي زملائهم دون تحمل مسؤولية شخصية من قبلهم لبذل الجهد من أجل التعليم والتعلم، والحصول على مقابل لأي جهد يبذلونه في بيئتهم التعليمية، مع توقع عدد من الأدوار التي يجب أن يقوم بها الأساتذة من أجل مساعدتهم على تحقيق النجاح (سهام خليفة، ٢٠٢٣، ٢٨٥).

كما يعرف بأنه: توقع الطلبة امتيازات غير واقعية لا يستحقونها في المواقف الأكاديمية تميزهم عن زملائهم مثل معاملة تفضيلية ومكافآت ومعاملة خاصة، والنجاح الأكاديمي دون بذل جهد أو أداء فعلي (آية محمد وفتحي الضبع وعادل سليمان، ٢٠٢٤، ٥٧٠).

فالاستحقاق الأكاديمي يعبر عن مطالب غير منطقية ترتبط بحقوق الطالب في النجاح والتفوق الأكاديمي بغض النظر عن الواجبات المطلوبة منه حيال هذا النجاح؛ وذلك نظير دفعه للمصروفات الدراسية، وعزو مسؤولية درجاته المنخفضة لعوامل خارجية مثل: ضعف أداء القائمين على التدريس، صعوبة المقررات الدراسية، وضعف تجهيزات القاعات التدريسية والمعامل (سعاد سيد، ٢٠٢٤، ١١٥).

واستنتج الباحث مما سبق أن الاستحقاق الأكاديمي يتحدد من خلال توقعات الطالب غير المنطقية، وقيامه ببعض السلوكيات غير اللائقة، وإظهار التذمر من بعض القرارات أو من

الدرجات، وظهور توقعات لا تتناسب مع مستواهم، والمطالبة بخدمات ومميزات دون القيام بمجهود، وإلقاء مسؤولية نجاحه الأكاديمي أو إخفاقه وتقدمه العلمي من عدمه على عاتق غيره، وإخفاء أوجه قصوره الشخصي، والتركيز على أداء ضروريات الوصول للدرجة دون السعي لتحقيق الكفاءة.

ثانياً: أسباب الاستحقاق الأكاديمي:

ساهمت مجموعة من العوامل في ظهور الاستحقاق الأكاديمي ومنها: ممارسات التنشئة الأسرية اللاسوية، وارتفاع مستوى النرجسية، وتقدير الذات غير المتوافق مع الإنجازات الفعلية، وضعف أخلاقيات العمل، وعدم الاهتمام بتأثير السلوك على الآخرين، والتحويلات الحادثة في النماذج التعليمية، وضعف المعايير التعليمية، وتضخم الدرجات الصفية بصورة غير ملائمة، فضلاً عن تأثير التكنولوجيا ووسائل الإعلام (Jeffres et al., 2014, 1).

وأشار (Reysen, Deggs-White, and Reysen (2016 إلى أن الاستحقاق الأكاديمي قد يكون بسبب سوء استخدام استراتيجية تكيف للطلاب المعرضون للخطر أكاديمياً الذين يحاولون حماية ثقتهم بأنفسهم واحترامهم لذواتهم من خلال إلقاء اللوم على أدائهم على المدرب، وبالتالي عند مواجهة ردود فعل خارجية تتعارض مع تقدير ذواتهم يفسر الطلاب الدرجات التي يحصلون عليها بأنها غير عادلة وغير صحيحة، وقد يبدو هذا التفسير منطقياً نظراً لأن جانباً أساسياً من الاستحقاق الأكاديمي هو الإحجام عن قبول المسؤولية الشخصية لتحقيق الأهداف.

وهذا ما أظهرته نتائج دراسة كل من (Fletcher et al., (2020 ؛ نهلة الشافعي (٢٠٢٢) من هناك بعض العوامل التي لا يمكن إغفالها، كونها تؤثر بصورة متفاوتة على إحساس الطالب بالاستحقاق الأكاديمي، منها ما يرتبط بالطالب نفسه حيث سمات شخصيته ومستوى دافعيته، أو بالأسرة والمعاملة الوالدية المفرطة، أو المناخ السلبي الذي يظهر في أنظمة وتعاملات مستحدثة. ولخص (McLellan (2019 الأسباب التي يُعزى إليها الاستحقاق الأكاديمي فيما يلي:

- عوامل شخصية (النرجسية، والشعور بالاستحقاق النفسي العام).
- الهدف (توجه الأداء، أو توجه الدرجة)، والمسؤولية الخارجية (وجهة الضبط الخارجية).
- ضعف الأداء الأكاديمي الذي لا يلي أهداف الفرد، وانخفاض تقدير الذات والكفاءة الذاتية.
- ضعف الرفاهية الأكاديمية، وزيادة الضغوط الأكاديمية.
- أساليب المعاملة الوالدية وتوقعاتهم عن إنجاز الأبناء (فتحي الضبع، ٢٠٢٠، ١١).

الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالشخصية الاستباقية والاستبصار المعرفي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر "دراسة تنبؤية فارقة"

فممارسات التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة من أبرز أسباب ظهور وتنمية مشاعر الاستحقاق في المجال الأكاديمي لدى الطلاب، فعلى سبيل المثال قد تؤدي ممارسات الأبوة والأمومة إلى تضخم احترام الذات وتشجيع مواقف وسلوكيات الاستحقاق في مختلف مجالات الحياة، فلقد أظهرت بعض الدراسات أن تقدير الذات المرتفع وغير المستقر يرتبط بالسلوك العدواني، إضافة لذلك فإن الآباء الذين لديهم توقعات إنجاز مرتفعة لأبنائهم مع استخدام المقارنات الاجتماعية لتحفيز أو توجيه سعيهم للتميز قد يشجع عن غير قصد تنمية الاستحقاق الأكاديمي لديهم (أسماء عبد العزيز، ٢٠٢١، ١٨٨).

كما أن هناك بعض الأسباب الأخرى للاستحقاق الأكاديمي منها:

- زيادة تكاليف التعليم: أدت إلى شعور الطلاب بأنهم عملاء يشترون خدمة، واعتماد الجامعات الخاصة على الرسوم الدراسية كإيرادات جعلهم يشعرون أن لديهم قوة وسلطة في التعليم.
- الأفكار غير الواقعية: يدخل الطلاب الكلية بأفكار غير واقعية حول مقدار الجهد والمشاركة في الحد الأدنى من معايير النجاح، وأن الاستحقاق الأكاديمي موجود لديهم منذ التحاقهم بالكلية.
- استخدام الانترنت: وهو يشجع الشعور بالاستحقاق والندرجسية لدى الشباب، من خلال السعي وراء الاهتمام والترويج الذاتي، مما أوجد لديهم شعور بتضخم الذات الناتج عن الاستخدام المتزايد لمواقع التواصل الاجتماعي (صفاء بيري، ٢٠٢٢، ٥٠٨).

وظهرت في الآونة الأخير العديد من السلوكيات الأخلاقية والأكاديمية داخل الجامعات لم يُعتاد عليها من قبل والتي تعد نتاجاً للتغيرات الاجتماعية والتغيرات في الأنظمة التعليمية، والشغف بوسائل التواصل الاجتماعي، فتلاحظ عدم اهتمام الطلاب بالعملية التعليمية، والنفور من الأعمال التي تتطلب مجهوداً كبيراً مع الشعور بأحقية النجاح دون بذل جهد من قبل الطالب، والنظر إلى عملية التعلم كسلعة يحصل عليها الطالب بمقابل مادي (سهام خليفة، ٢٠٢٣، ٢٨٢).

واستنتج الباحث مما سبق أن الشعور بالاستحقاق الأكاديمي وما يرتبط به من سلوكيات غير مقبولة ناتج عن الأسباب الآتية:

- ارتفاع مستوى النرجسية والشعور بالاستحقاق ووجهة الضبط الخارجية والإحساس بأن اجتياز المستوى أو المرحلة التعليمية الملتحقين بها مجرد تحصيل حاصل، ومن ثم يجب على القائمين على العملية التعليمية مساعدتهم في اجتيازها لاستحقاقهم ذلك.
- الثقة الزائدة أو الغرور الشخصي الناتج عن حصول الطالب على بعض الشهادات لبرامج تعقد ليوم أو يومين في التنمية البشرية أو البرمجة التكنولوجية وغيرها من الدورات المختلفة التي تكون بمقابل مادي بصرف النظر عن الجهد المبذول والحضور والمشاركة الإيجابية الفعالة، مما يترتب عليه بناء اعتقادات راسخة أنهم يستحقون درجات مرتفعة ومعاملة أفضل من أقرانهم فينمو لديهم مفهوم الاستحقاق الأكاديمي.
- أساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة والحماية الوالدية المفرطة والتدليل الزائد؛ مما يترتب عليه شعور الاستحقاق وحب التملك من كل شيء يراه الفرد أو يعرض أمامه.
- ادمان استخدام الانترنت ووسائل التواصل الاجتماعي، ومتابعة وتقليد كل ما يطالعه؛ مما يولد لديه شعور بإعطاء الذات أكثر مما تستحق في الواقع أو بما لا يتناسب مع ما يقدمه من خدمات وجهود، فيرى أنه أهلاً لكل شيء حتى وإن لم يقدم شيء.
- كثرة الإطراء وقبول الإيحاءات المغلوطة وتصديق كل ما يقال عنه بأنه الأفضل وأنه يستحق أكثر مما هو فيه؛ مما يجعله في حالة من معاشية الوهم غير الواقعي؛ فيدفعه ذلك إلى السخط على كل شيء لا يمتلكه مع اقتناعه بأنه يستحقه وإن لم يكن كذلك.

ثالثاً: أبعاد الاستحقاق الأكاديمي:

يظل نموذج (Chowning & Campbell 2009) هو الأكثر استخداماً حيث يقسم النموذج الاستحقاق الأكاديمي إلى مجالين أو بعدين وهما: المسؤولية الخارجية ويشير إلى مدى عزو الطلاب نجاحاتهم أو إخفاقاتهم إلى أداء وسلوك معلمهم وزملائهم في الفصل، فالطلاب يرون الآخرين أطرافاً مسؤولة عن نجاحهم، وتوقعات الاستحقاق ويتضمن الشعور بأن المرء يستحق درجات جيدة دون الحاجة إلى بذل الكثير من الجهد بالإضافة إلى تطلعات الطلاب من الأساتذة، وتبنى محمد عبد اللطيف (٢٠٢٢) هذا المقياس بعد ترجمته وتقنيته كأداة للتحقق من أهداف بحثه.

الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالشخصية الاستباقية والاستبصار المعرفي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر "دراسة تنبؤية فارقة"

وأشار Lessard et al., (2011) إلى أن الاستحقاق الأكاديمي له بعدين أولهما: الاستحقاق الاستغلالي ويرتبط بدرجة مرتفعة بالعصابية ومنخفض التوجه نحو العمل والالتزام الجماعي، ثانيهما: الاستحقاق غير الاستغلالي ويستند إلى مفاهيم القيمة الذاتية ويرتبط بتقدير الذات.

وأوضح Whatley et al., (2019) أن الاستحقاق الأكاديمي يتضمن بعدين رئيسيين هما: النرجسية الأكاديمية: وتعني اعتقاد الطلاب بأنهم يتعرضون للتقليل من قدراتهم العقلية ومن ذكائهم عندما يحصلون على درجة أقل مما يتوقعون أنه يستحقونها، والنتاج الأكاديمي: ويقصد به توقع الطلاب حصولهم على تقدير مقابل أي جهد يبذلونه ولو يسيرًا.

واعتمد فتحي الضبع (٢٠٢٠) في بناء مقياس الاستحقاق الأكاديمي على بعدين رئيسيين هما توقعات الاستحقاق (معتقدات) واشتمل على (١٩) مفردة، وسلوكيات الاستحقاق الخارجية واشتمل على (١٥) مفردة في ضوء تدرج خماسي لتطبيق المقياس.

وبين كل من Jackson et al., (2020) ؛ مروة هلال (٢٠٢٢) أن أبعاد الاستحقاق الأكاديمي تتمثل في:

- المكافأة على الجهد: ويعني الحصول على درجة مرتفعة مقابل المذاكرة وإن كان الأداء سيئًا، وتحقيق تقدير لمجرد حضور المحاضرات، ولا يجب الفشل في تكليف مقرر بذل فيه جهدًا.
- التوصية: وتشير إلى كسر الأساتذة للقواعد من أجل الطالب، وإيقاع الخطأ على الأستاذ إذا كان أداء الطالب سيئًا، وتغيير موعد الاختبارات إذا لم يكن الطالب على استعداد تام.
- تجنب المسؤولية: ترك الآخرين للقيام بالعمل، والكذب على الأستاذ لتجنب الفشل في إنجاز مهمة ما، والحصول على نفس درجة الزملاء بغض النظر عن الجهد.
- توجيه الطلبة: ويشير إلى معرفة الطالب لكيفية تدريس محاضراته، واختيار كيفية اختياره، واختيار المقررات الدراسية المطلوبة للتخرج، وأن تكون المحاضرات ممتعة
- توقع الخدمة: ويعني استعداد الأستاذ لمقابلة الطالب في أي وقت، والاستجابة على رسائل الطلبة واتصالاتهم عند الحاجة للمساعدة، وإتاحة رقم الهاتف لهم.
- المساومة على الدرجة: الجدل أو تقديم شكوى للمسؤولين من أجل الحصول على درجة أعلى.

وقامت نهلة الشافعي (٢٠٢٢) بإعداد مقياس للاستحقاق الأكاديمي تكون من ثلاثة أبعاد وهي: معتقدات الاستحقاق أو توقعاته: وتعني مدى التصورات غير الواقعية عن استحقاقه المعاملة التفضيلية ومشروعية التحكم في السياسات التعليمية، المسؤولية الخارجية: وتعني إلقاء مسؤولية ممارسة الجهد اللازم في العملية التعليمية لتحقيق النجاح الدراسي على عاتق المعلم أو مسؤولي الكلية أو الزملاء، وتوجه الدرجة مقابل التعلم، ويعني اقتصار التركيز على أداء ضروريات تحقيق متطلبات الشهادة الأكاديمية، والانشغال بالحصول على الدرجات بأية وسيلة وأقل مجهود دون الرغبة في الاستمتاع بالتعلم واتقان المعرفة.

في حين استقرت سهام خليفة (٢٠٢٣) على تحديد أربعة مكونات للاستحقاق الأكاديمي هي: الصلاحية، والمكافأة مقابل الجهد، وتجنب المسؤولية، وتوقع لدور الأستاذ، واشتمل المقياس على (٣٧) مفردة من نوع التقرير الذاتي خماسي التدرج.

وحددت سعاد سيد (٢٠٢٤) أبعاد الاستحقاق الأكاديمي في التوقعات المستحقة وتعني توقع الطالب خدمات تفضيلية واستحقاقه معاملة أفضل لمجرد التحاقه بالبرامج ودفعه المصروفات الدراسية يستوجب حصوله على أعلى الدرجات والتقدير الجامعية، وله الحق في تحديد مواعيد الاختبارات والسياسات التعليمية، ويُعد المسؤولية الخارجية ويشير إلى إلقاء الطالب مسؤولية نجاح أو فشل العملية التعليمية على عاتق الآخرين سواء أعضاء هيئة التدريس أو الزملاء أو إدارة، ويكون تدني درجات الطلاب نتيجة لتعنت أعضاء هيئة التدريس أو صعوبة الأسئلة وغير ذلك.

وفي ضوء الأدبيات السابقة استخلص الباحث بعدين للاستحقاق الأكاديمي وفق طبيعة البحث الحالي، ومنطقية انتشارها في الحياة اليومية والتعليمية، وواقعية ممارستها مع الأنشطة الأكاديمية، وملاءمتها لخصائص طلاب الدراسات العليا، وكونها من الأكثر تكراراً في البحوث السابقة وهما:

البعد الأول: توقعات الاستحقاق: تصورات غير واقعية لدى الطالب تجعله يطالب باستحقاقه

مستوى من الامتيازات والتيسيرات الأكاديمية والتقييمات الإيجابية لاعتقاد تميزه عن الآخرين

بغض النظر عن قدراته الشخصية وأدائه الفعلي لواجباته ومهامه المختلفة.

البعد الثاني: المسؤولية الخارجية: محاولة الطالب تقليل التزاماته الشخصية وإخفاء أوجه قصوره،

وعزو مسؤولية إخفاقه الأكاديمي أو تقدمه العلمي إلى عوامل أخرى، واقتصار جهده على أداء

ضروريات تحقيق متطلبات الشهادة الأكاديمية، والانشغال بالحصول على الدرجات بأية وسيلة وبأقل مجهود دون السعي لتحقيق الكفاءة وإتقان المعرفة.

رابعاً: خصائص الأفراد من ذوي الاستحقاق الأكاديمي:

ارتبط الاستحقاق الأكاديمي ببعض السمات والسلوكيات التي ينخرط فيها الطلاب، حيث يتوقعون التفاوض بشأن الدرجات الأكاديمية بالإضافة إلى مطالبتهم بجملة من التسهيلات المتعلقة بالوقت والالتزامات من الأساتذة، كما أنهم يتطلعون لاستحقاق مزيد من الدرجات الجيدة بغض النظر عن الجهد المبذول، ويميلون إلى تقييم المقيمين بشكل سلبي خاصةً إذا تلقوا ردود أفعال سلبية، وتقييم السلوكيات الأكاديمية المناسبة على أنها أقل ملاءمة، وأكثر عرضة للانخراط في السلوكيات غير المناسبة، وأكثر بعداً عن الامتثال للسياسات الأكاديمية، ولا يبذلون سوى الحد الأدنى من الجهد اللازم لإكمال واجباتهم ومهامهم الأكاديمية (Greenberger et al., 2008).

كما أن هناك مجموعة من الخصائص الملازمة للطلبة الذين يشعرون بالاستحقاق في المجال الأكاديمي حيث يستخدمون استراتيجيات أكاديمية غير ملائمة، ولا يقومون بتعديل توقعاتهم عن العمل على مستوى الكلية، ولديهم مركز خارجي للتحكم فيما يتعلق بأدائهم الأكاديمي، بالإضافة إلى بعض السلوكيات غير اللائقة (Chowning & Campbell, 2009, 995).

وأشار كل من Lessard et al, (2011)؛ Jeffres et al., (2014)؛ محمد عبد اللطيف (٢٠٢٢، ١٣٩-١٤٠) إلى ارتباط المستويات المرتفعة من الاستحقاق الأكاديمي بتقدير ذات منخفض، والمسؤولية الشخصية المنخفضة، والنجسية، والقلق والعصابية، ووجهة الضبط خارجية؛ حيث يعتقد الطلاب ذوو الاستحقاق الأكاديمي المرتفع أن المسؤولية عن نجاحهم في المقررات تقع على عاتق الآخرين، ومن حقهم وضع الخطط والسياسات ويجب على المعلم تنفيذها، ولهم الحق في الحصول على التفوق والنجاح لأنهم يدفعون ثمن تعلمهم.

ويضيف Bonaccio et al., (2016, 211-212) أن الطلبة الذين يتسمون بالاستحقاق الأكاديمي يعتقدون أن النتائج الأكاديمية الإيجابية مستحقة على الرغم من أدائهم الأكاديمي الفعلي، ومسؤولية نجاحهم تقع على عاتق الآخرين، ويجب على الأساتذة التزامات تجاههم تتجاوز تزويدهم بفرص التعلم والتعليمات الجيدة ولديهم معتقدات غير واقعية حول الدرجات.

وذكر (Sessoms et al., 2016) أن من خصائص مرتفعي الاستحقاق الأكاديمي لديهم مستوى ضبط خارجي، ويظهر في وجوب تقديم التعليم بطريقة تتطلب من الطالب الحد الأدنى من الجهد، والمعلمون هم المسؤولون عن بناء عملية التعلم وعن الإخفاقات التعليمية، والتحكم في السياسات التعليمية، ويستحقون نتائج أكاديمية إيجابية لأنهم يدفعون رسومًا بغض النظر عن مستوى أدائهم.

وأوضح (McLellan & Jackson 2017, 160) أنه يوجد خلط بين الاستحقاق الأكاديمي والاستحقاق المشروع لأن الأخير يقوم على ما هو مستحق وما لا يُستحق، أي أنه يستند إلى لوائح معينة ليشرع استحقاقه، أما الاستحقاق الأكاديمي في البيئة الجامعية فيستند إلى ما هو غير مستحق، وتأخذ القواعد شكل بروتوكول ولوائح متغيرة حسب الأهواء المكتوبة، فيعيش الطلبة ثقافة الاستحقاق من خلال دعم مطالب الاستحقاق كالسلع أو الخدمات، وأن اللامبالاة للطلاب تنعكس بالاستحقاق الأكاديمي في مطالبة الأستاذ رفع الدرجة النهائية والحصول على خدمات معينة بسبب الرسوم الدراسية، وينظرون إلى الجامعة على أنها مجرد خطوة ضرورية للحصول على وظيفة، ويتجاهلون قيمة التعليم والمعرفة، وضعف ضبط النفس.

وبينت نهلة الشافعي (٢٠٢٢، ٢٠٦) ارتباط الاستحقاق الأكاديمي بعدد من الخصائص والانفعالات السلبية والسلوكيات غير التوافقية مثل: النرجسية والميكافيلية والسيكوباتية، وظهور أعراض الاكتئاب والإجهاد والقلق، وانخفاض الدافعية والرفاهية والرضا عن الحياة، ووجهة الضبط خارجية، والاستخدام المتدني لاستراتيجيات التعلم، والاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي، والتوجه السلبي نحو العمل، والميل لسلوكيات المعارضة، وعدم الامتثال للسياسات التعليمية.

وأشارت أسيل عبد الجبار (٢٠٢٣، ٢٩٢) إلى أن ذوي الاستحقاق الأكاديمي المرتفع لديهم مستوى عالٍ من توجه الدرجة، ومستوى منخفض من توجه التعلم، إذ يرغبون في الحصول على نتائج إيجابية، ويعتبرون الدراسة (شر ضروري) لتحقيق الأهداف المهنية المستقبلية، حيث يرتبط الاستحقاق الأكاديمي إيجابيًا بالتوجه نحو الدرجة، وبالدافع نحو تملق المعلم، وسلبيًا بفعالية الذات.

كما تبين من بحث آية محمد وآخرون (٢٠٢٤، ٥٧١-٥٧٢) أن الاستحقاق الأكاديمي يعبر من خلاله الأفراد عن شعور مستقر وواسع الانتشار بأنهم يستحقون أكثر، ويجب أن يتلقوا خدمات أكثر من الآخرين، ويرتبط الاستحقاق الأكاديمي بالنرجسية ارتباطاً إيجابياً، حيث قد يشعر الأفراد النرجسيون بأنهم يستحقون بعض الامتيازات؛ لأن لديهم مفهوم إيجابي متضخم نحو الذات،

الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالشخصية الاستباقية والاستبصار المعرفي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر "دراسة تنبؤية فارقة"

كما أن الاستحقاق الأكاديمي مظهر من مظاهر هذه السمات في المجال الأكاديمي، بمعنى أن يلتحقوا بالحالات والظروف الخاصة بالأوساط الأكاديمية.

واستندت سعاد سيد (٢٠٢٤، ١١٢) إلى الواقع العملي في تحديد خصائص الأفراد من ذوي الاستحقاق الأكاديمي فقد لاحظت أثناء التدريس لطلاب البرامج الخاصة أنهم يرون أن لهم الحق في الغش الأكاديمي لتحقيق النجاح؛ لأنهم يدفعون مصروفات دراسية مرتفعة مقارنة بالطلاب في الشعب الأخرى الذين لا يدفعون مثل هذه المصروفات، كما يرون أن لهم الحق في اختيار أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس لهم، وتغيير درجات أعمال السنة إذا لم تتل إعجابهم، وتجهيز المعامل بحيث يكون لكل طالب جهاز خاص به، وتخصيص أماكن جلوس فردية في قاعات دراسية مكيفة، وضرورة إلغاء التكاليفات، وتوفير وقت للراحة بين المحاضرات.

واستنتج الباحث مما سبق وجود مجموعة واسعة من خصائص الأفراد من ذوي الاستحقاق الأكاديمي، ولعل الأبرز انتشارًا والأكثر ظهورًا لدى طلاب الدراسات العليا تتمثل في أنهم:

- يتوقعون التفاوض بشأن الدرجات الأكاديمية بالإضافة إلى مطالبتهم بجملة من التسهيلات المتعلقة بالوقت والالتزامات من الأساتذة، وضغط المحاضرات في يوم واحد للتخلص منها.
- يرون أن من حقهم وضع الخطط والسياسات، ويجب على الإدارة تنفيذها، لذلك يظهرون بعض التذمر من الامتثال للسياسات والمعايير واللوائح الأكاديمية.
- يتوقعون من الأساتذة التزامات تجاههم تتجاوز تزويدهم بفرص التعلم والتعليمات الجيدة، ولديهم معتقدات غير واقعية حول الحصول على خدمات معينة بسبب الرسوم الدراسية.
- ظهور بعض مظاهر الإجهاد الفكري والرقمي، ومن ثم ينظرون إلى المرحلة التعليمية على أنها مجرد خطوة ضرورية للحصول على وظيفة أو استكمال مسيرة مهنية أو إدارية.
- انخفاض مستوى الدافعية الداخلية والرفاهية والرضا عن الحياة، والاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي، وضعف الالتزام بالمحاضرات والمشاركات العلمية.
- يعدون استكمال مرحلة الدراسات العليا ضغط وأذى لا بد منه في طريق تحقيق الأهداف المهنية المستقبلية كي يعيشوا حياة مرضية من وجهة نظرهم.

- يرون ضرورة إلغاء التكاليف البحثية؛ لأنها تفرض عليهم مزيد من الضغوط، والتعامل بحرية تامة تسمح لهم بالاتصال على أعضاء الهيئة التدريسية فيما يناسبهم من أوقات.

المحور الثاني: الشخصية الاستباقية:

تعود جذور الشخصية الاستباقية للنظرية المعرفية الاجتماعية لألبرت باندورا، وقسم بعض الباحثين الأفراد إلى استباقيين يقومون بفحص المواقف بهدف اغتنام الفرص ووضع الأهداف الفاعلة، وتقويم خطوات تحقيقها، والتنبيه بالمشكلات منعاً لحدوثها، ووضع الخطط وانتقاء الآليات المرنة والإجراءات المناسبة التي تتلاءم مع طبيعة المستجدات، وغير استباقيين يتبعون أساليب تقليدية جامدة في مواجهة المواقف المختلفة أو المترددين في اتخاذ القرار (رانيا مرزوق وهيثم جلال، ٢٠٢٤، ٣٣٠).

أولاً: مفهوم الشخصية الاستباقية:

أشار كل من (Parker & Collins, 2010, 634)؛ سامح حرب وحازم الطنطاوي (٢٠٢٣، ٨١٩) إلى أن الشخصية الاستباقية تعرف بأنها: النزعة المستقرة نسبياً إلى المبادرة للأخذ بزمام الأمور على نطاق واسع من المواقف والأنشطة، كما أنها ترتبط بمستويات مرتفعة من الدافعية مما يجعل الأفراد الاستباقيين يبحثون عن الفرص والاحتمالات المختلفة لتوظيف مواردهم في إحداث تغييرات إيجابية في البيئة من خلال إدراك الأفكار وفرص التغيير المتاحة، والمبادرة بالتحرك نحو التنفيذ واتخاذ إجراءات وخطوات فعالة، والمثابرة في مواجهة العقبات المختلفة.

كما عرف (Chen et al., 2021, 2) الشخصية الاستباقية بأنها: بناء مركب واسع المدى لمزيد من الفروق المتباينة بين الأفراد في تصرفاتهم وسلوكياتهم المختلفة نحو محاولة إحداث تغييرات جذرية في مجتمعاتهم بما ينعكس على فعالية الفرد ومبادرته الإيجابية نحو الإنتاجية.

وعرفها كل من هناء زكي (٢٠٢٢، ٣١١) رانيا مرزوق وهيثم جلال (٢٠٢٤، ٣٢٩) بأنها: سمة شخصية مركبة تتمثل في ميل الفرد للانخراط في عمل يؤثر في بيئته من خلال البحث بنشاط عن فرص التغيير البناء واغتنامها، واتخاذ الإجراءات اللازمة لتنفيذه، والمثابرة حتى يتم تنفيذ التغيير بنجاح.

كما عرفها طارق الورثان (٢٠٢٥، ٩٨) بأنها: ميل الأفراد من المعلمين والمعلمات للمبادرة وتحديد الفرص وتنفيذ أفكارهم بإيجابية، والتغلب على التحديات لتحقيق الأهداف التربوية.

ويتضح للباحث مما سبق أن الشخصية الاستباقية تتضمن مجموعة من المؤشرات أو السمات التي تتوافر لدى الأفراد وتعكس مدى قدرتهم على المبادرة للأخذ بزمام الأمور، والبحث بنشاط عن فرص التغيير، واتخاذ الإجراءات اللازمة لتحويل التهديدات إلى تحديات تثير دافعيتهم نحو المثابرة وإحداث تغييرات إيجابية؛ كما تبين أن السلوك الاستباقي عبارة عن تصرف شخصي يتضمن مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها الفرد الاستباقي، ويتشكل هذا السلوك من خلال مجموعة من العوامل الشخصية والبيئية، ويتضمن تحديد الهدف بدقة، وحسن التخطيط لتحقيقه قبل الشروع في تنفيذه، ثم المبادرة نحو اغتنام الفرص لتحويلها إلى حقيقة واقعية.

ثانيًا: النظريات والنماذج المفسرة للشخصية الاستباقية:

خضع مفهوم الشخصية الاستباقية للتفسير من قبل بعض النماذج والنظريات، ويمكن عرض هذه الرؤى التفسيرية على النحو التالي:

- نظرية الشخصية الاستباقية لـ (Bateman and Crunt, 1993)

تمثل الشخصية الاستباقية سمة ثابتة للفرد خاصة حينما يكون لديه طاقة ورغبة واستعداد ثابت وراسخ نحو السلوك الاستباقي بحيث يتمكن من تحديد الفرص المتاحة، ويمتلك من المثابرة ما يؤهله لإظهار تغيير ذو معنى، ويسعى لإيجاد حلول للمشكلات التي تعترض حياته؛ لذلك يتسم بالاستباقية، وعلى العكس من ذلك الشخص الأقل استباقية يميل إلى التكيف مع أي ظرف يمر به والرضا بالمحدودية المفروطة بدلاً من السعي للتغيير (Bateman & Grant, 1993, 104-106).

وأضاف Bateman & Crant سياقاً سلوكياً لبناء شخصية استباقية لدى الفرد، إذ يتضمن السلوك الاستباقي إجراءً محدداً يغير البيئات بشكل مباشر، حيث يبحث الأشخاص الاستباقيون عن فرص التغيير بنشاط، ويضعون أهدافاً فعالة موجهة نحو التغيير، ويتوقعون المشكلات المحتملة، ويحاولون منعها، ويفعلون الأشياء ويؤدون المهام بشكل مختلف عن حولهم، ويبادرون بالتحرك ويستمرون نحو تحقيق نتائج إيجابية (Johnson, 2015, 18-19).

ولكي تكون شخصاً استباقياً يتطلب ذلك منك إحداث تغيير وليس مجرد توقعه، فالاستباقية لا تتطوي على السمات المهمة للمرونة والقدرة على التكيف مع مستقبل غير مؤكد، فمن أجل أن يكون المرء استباقياً يجب عليه أن يأخذ بزمام المبادرة في تحسين الأعمال والبيئة من حوله (ماهر جاسم وعلي القريشي، ٢٠٢١، ١٦٨).

وأشار "باتمان وجرانت" إلى وجود ثلاثة أصناف من البشر يعيشون في هذا العالم، الذين يجعلون الأشياء تحدث، والذين يشاهدون ماذا يحدث، والذين يتساءلون ماذا حدث؟ والفارق الرئيس بينهم هو الشخصية الاستباقية، وقد دخل هذا النمط من الشخصية في مجال العمل في الآونة الأخيرة، خاصة وأنها تشير إلى الاستمرارية النسبية في أنماط الأفكار والسلوكيات التي تكون متسقة بشكل عام عبر الزمن ولكنها تختلف من فرد لآخر (هناء زكي، ٢٠٢٢، ٣١٥).

- نظرية المواجهة الاستباقية: (Aspinwall & Taylor, 1997)

تُعد نظرية المواجهة الاستباقية من أولى النظريات التي حاولت إعطاء تصور واضح لكيفية تعامل الأفراد مع الضغوط والأحداث المستقبلية قبل حدوثها، فبعد أن كانت جميع نظريات التعامل مع الضغوط تشرح طرق تعامل الأفراد مع الأحداث المجهدة بعد أن تكون تلك الأحداث قد حصلت بالفعل (Greenglass, 2002, 67)

وتستند هذه النظرية على فكرة التشجيع الذاتي التي قدمتها Aspinwall & Taylor لتعزز اعتقاد الفرد بقدرته على التغيير والمبادرة وعدم الاستسلام، فالدافع وراء المواجهة الاستباقية هو اعتقاد شخصي ثابت نسبياً بالفوائد المكتسبة للمتغيرات التي يمكن إجراؤها لتحسين الذات وبيئة الفرد، وهذا يشمل جوانب مختلفة مثل القدرة والمسؤولية والقيم والرؤية (Aspinwall, 2010)

وأشار (Schwarzer & Luszczynska, 2008, 22-24) إلى أربعة أنواع من المواجهة الاستباقية: أ- الارتكاسية: وهي محاولة للتعامل مع الماضي والحاضر وتعويض الأضرار وقبولها كانفصال زوجين وخفض رتبة فهو ضرر يتعين على الفرد تخفيفه بمرونة، ب- التوقعية: وهي محاولة للتعامل مع التهديد، حيث يواجه الأفراد أحداثاً يتوقع حدوثها مستقبلاً كالتكيف مع امتحان وزيادة عبء العمل، ويتم تقييم الوضع على أنه تهديد أو تحدٍ، ويتعين على الفرد إدارة هذا الحدث، ج- الوقائية: وتعد محاولة لبناء الموارد العامة لتقليل خطورة الأحداث الحرجة التي قد تحدث في المستقبل البعيد، د- الاستباقية: امتلاك الأفراد رؤية استباقية للمخاطر ولا يتم تقييمها على أنها تهديدات بل تحديات، ومن ثم تصبح المعالجة إدارة الهدف بدلاً من إدارة المخاطر.

وتقسم المواجهة الاستباقية حسب تصنيف Aspinwall & Taylor إلى: تراكم الموارد وصيانتها: وتعني تجميع الإمكانيات المتمثلة في الوقت، والموارد المالية، والمهارات التنظيمية والتخطيطية، وفرصة تعلم المهارات الاستباقية، والمحافظة عليها قبل حدوث أي إجهاد محتمل،

والكشف عن الضغوط المحتملة: وتتضمن القدرة على فحص البيئة ومراعاة الإشارات الداخلية للفرد واليقظة وزيادة المراقبة الذاتية ومواجهة الضغوط بمستوى مناسب من التفاؤل (Tian, 2014, 11) وحسب نظرية المجابهة الاستباقية فالفرد الاستباقي يمتلك مهارات تساعد على التعامل مع الضغوط المختلفة، ويقوم بمنع أو تعديل الأحداث المسببة للتوتر قبل حدوثها، كما يمكنه التغلب على ضغوط العمل، وإيجاد فرصاً للنمو والتطوير، ويسعى لتحسين الحياة من خلال بناء الموارد التي تساعد على التقدم والقيام بعمل جيد، كما أنه لا ينظر إلى التوتر والضغط على أنه تهديد أو ضرر، بل ينظر إلى المواقف العصيبة على أنها تحدٍ يدفعه إلى بذل المزيد من الجهد والأخذ بزمام المبادرة لتعديل البيئة أو تحسين الظروف الحالية وإيجاد ظروف جديدة (ماهر جاسم وعلي القريشي، ٢٠٢١، ١٦٦).

- أنموذج لامبرت ومكارثي: (Maccarthy & Lambert, 2000)

ويتضمن التعامل مع أحداث الحياة: كونها مثيرات تستدعي استجابة مناسبة، ومن ثم تتم عملية تقييم الحدث كونه سلبياً أو إيجابياً من خلال معرفة الفرد وخبراته السابقة حول أحداث مشابهة تعرض لها، وعملية التقييم للجانب المعرفي الأولي: ويتركز حول الحدث المحتمل وارتباطه بالفرد ومدى قوته وتأثيره، وللجانب الثانوي: ويتم تقييم مصادر المواجهة والإمكانات والموارد التي يمتلكها الفرد ومدى كفاءتها في مواجهة الموقف، ثم مصادر المواجهة المملوكة: ولها تأثير في المعرفة المتعلقة بالحدث أو بتقييمه، وتعتمد المواجهة في هذا النموذج على نتائج التقييم الأولي والثانوي، فإذا تم إدراك الموقف الضاغط على أنه أقل أو مساوياً لإمكانات وموارد المواجهة فعندئذ لا يكون له تأثير سلبي، ويتم التعامل معه بصورة إيجابية، وإذا تم إدراكه أعلى من الإمكانات يشعر الفرد بعدم قدرته على المواجهة الإيجابية؛ مما يشعره بالاضطراب (Gan et al., 2010).

ويعد هذا النموذج أحد النماذج المهمة التي فسرت الشخصية الاستباقية انطلاقاً من معرفة العلاقة بين الأحداث وتصورات الفرد بشأنها، أي أنها ركزت على الجوانب المعرفية عند الفرد حول الأحداث المختلفة وخصوصاً فيما يتعلق بعملية التقييم وما يتبعها من اختيار لأساليب المواجهة الملائمة (إيلاف موسى، ٢٠٢٣، ٧٨٢-٧٨٣).

- النموذج المعرفي الاجتماعي:

إن الاستباقية هي عملية موجهة نحو الهدف وتتضمن العناصر السلوكية والمعرفية المتمثلة في تصور الأهداف والتخطيط لها، والتفكير في كيف يمكن للأمر أن تكون مختلفة بتوليد أفكار بديلة وجديدة للطرق المعتادة للأداء، فالأشخاص مرتفعي الإدراك والذين يستمتعون بالانخراط في التفكير في التجديد يميلون إلى أن يكون لديهم عقول نشطة ومستكشفة، ويبدلون الجهد للاستدلال لحل المشكلات والتعامل مع المواقف الصعبة، كما أنهم يستمتعون بالانخراط في المواقف التي تتسم بالحدثة وعدم اليقين والانفتاح على الخبرة، ويمكنهم معالجة المعلومات بسرعة وبشكل أكثر عمقاً، وهؤلاء هم مرتفعي الشخصية الاستباقية (Chia & Sharon, 2013).

كما يفسر هذا النموذج الاستدامة المهنية من منظور معرفي اجتماعي في ضوء السلوك الاستباقي والشخصية الاستباقية وتأثيره على النجاح المهني، ونشأ هذا النموذج استناداً إلى تصور "كرنت" عن الشخصية الاستباقية ونظرية "ألبرت باندورا" للتعلم الاجتماعي المعرفي، فلقد ظهر النموذج المعرفي الاجتماعي للسلوك الوظيفي الاستباقي لوضع تصور لسلوكيات المبادرة المهنية الاستباقية، ولتفسير كيف يسعى الناس لتطوير وتوجيه سلوكهم التعليمي والمهني، وفي هذا النموذج تم تفسير "إدارة الذات" من خلال المتغيرات المعرفية الاجتماعية والشخصية والسياقية، وتم وصف الشخصية الاستباقية بأنها تتبأ بالسلوك الموجه نحو الهدف (Lent et al., 2022).

وخلص الباحث مما سبق أن الشخصية لكي توصف بالاستباقية لا بُد أن تكون قادرة على المبادرة لتحسين الظروف الحالية، والعزم على تحدي الوضع الراهن وتعديله بدلاً من التكيف السلبي معه، بالإضافة إلى ضرورة امتلاك دافعية وتشجيع ذاتي لتعزز اعتقاد الفرد بقدرته على التغيير والصمود وعدم الاستسلام، فالدافع يكمن وراء قوة المواجهة الاستباقية، كما أن الشخصية الاستباقية لا تتسم بهذا الوصف مرة واحدة بشكل فجائي بل تمر بمراحل كالمجابهة الارتكاسية للتعامل مع مواجهة الماضي ومن ثم مراعاة الحاضر، ثم المجابهة التوقعية للتعامل مع التهديدات المتوقعة مستقبلاً، ثم المجابهة الوقائية للتعامل مع تقليل خطورة الأحداث الحرجة التي قد تحدث في المستقبل البعيد، حتى يصل الفرد إلى امتلاك رؤية استباقية للمخاطر والتهديدات وتحويلها إلى فرص للاغتنام.

كما إن الشخصية الاستباقية تعتمد على إيجابية نظرة الفرد ومدى ثقته بإمكاناته في استثمار الموارد المتاحة، ونتائج عملية التقييم التي يقوم بها خاصة فيما يتركز حول الأحداث المحتملة وارتباطها بالفرد، ومدى قوتها وتأثيرها على أدائه للمهام التي تسند إليه، والتقييم الثانوي

الذي يتركز حول تقييمه لمصادر المواجهة والإمكانيات والموارد التي يمتلكها الفرد، ومدى مهارته في مواجهة المواقف الضاغطة التي قد تؤثر على بشكل إيجابي أو سلبي، فإذا تم إدراكها على أنها أقل من أو مساوية لإمكانيات وموارد المواجهة فعندئذ لا يكون لها تأثير سلبي عليه، ويتم التعامل معها بشكل إيجابي، أما إذا تم إدراكها على أنها أعلى من إمكانياته وموارد المواجهة فلن يقوى الفرد على النجاح والتأثير، خاصة وأن الاستباقية عملية موجهة نحو الهدف لا بد أن تتضمن تصوراً للأهداف والتخطيط لها، والتفكير في كيفية إدارة الأمور بطريقة مختلفة، وتوليد أفكار بديلة جديدة للتغلب على الأحداث الضاغطة.

ثالثاً: خصائص الشخصية الاستباقية:

يتصف الفرد ذو الشخصية الاستباقية بعدد من الخصائص التي تميزه عن غيره كالانخراط في كثير من السلوكيات التي تتضمن إجراءات محددة لتغيير البيئة بشكل مباشر، والبحث عن الفرص المتاحة لإحداث هذا التغيير، والقيام ببعض الأعمال بشكل مختلف عما حوله، بل ووضع أهداف وخطط مؤثرة ومواجهة نحو تطبيقه وتوقع المعوقات ومحاولة منع المشكلات، والمثابرة في سبيل تحقيق نتائج إيجابية (Bateman & Crant, 1993, 69).

ويتسم الفرد ذو الشخصية الاستباقية بأنه يستغرق عدد ساعات أطول في العمل ويبدل المزيد من الجهد، ويسعى لجعل رؤيته الشخصية حقيقة، فينخرط في سلوكيات تتجاوز أدواره الرسمية بحثاً عن التحسين المستمر، وتحويل أفكاره إلى واقع، ويركز على المستقبل، ولديه فكرة عن التغييرات التي يريد تنفيذها وخطوات العمل لتحقيقها (Bergeron et al., 2014, 72)، كما أنه يميل للشعور بالرضا ويسعى لإيجاد ظروف أكثر ملائمة لتحقيق النجاح الشخصي في العمل، كما أنه يتسم بإحساس أكبر بتقرير المصير والسعي للبحث عن الحلول الأفضل لتحسين الأداء، ويسعى لتجاوز الوضع الطبيعي مما يسهم في تحقيق النجاح المهني لديه وتحسين بيئة العمل (Li et al., 2017, 48-49).

كما يتسم الطلاب من ذوي المستوى الأعلى من الشخصية الاستباقية ببعض الخصائص منها: أنهم أقل عرضة للانسحاب من المواقف، ويتمتعون بمستوى أعلى من المثابرة، ويظهرون المبادرة للتغلب على الصعوبات في البيئات غير المتوقعة، وينخرطون في تحقيق طموحاتهم،

ويتحملون مسؤولية أكبر في سلوك المواطنة الأكاديمية، ويساعدون الطلاب الآخرين على الانخراط في الأنشطة اللامنهجية (Islam et al., 2018 ؛ Hu et al., 2020)

ويتمتع الطلاب الذين لديهم شخصية استباقية بأنهم أكثر مبادرة لبناء اعتقاد راسخ بقدرتهم على النجاح، مما يسهم في تحقيق أهدافهم، كما أنهم أكثر استخدامًا للموارد المتاحة لتحقيق طموحاتهم باستمرار، علاوة على ذلك فإن لديهم مستوى أعلى من الكفاءة الذاتية للتكيف الاجتماعي، مما يؤثر بشكل أكبر على سلوكهم الأكاديمي، ويميلون إلى إيجاد وتهيئة بيئة مثالية يمكنهم من خلالها بناء علاقات إيجابية أفضل مع المعلمين؛ ويسعون نحو اكتساب الثقة بالنفس ليكون أكثر استعدادًا للمشاركة في الأنشطة التعليمية (Chae et al., 2022, 3).

وهناك عدة خصائص معرفية ووجدانية للشخص الاستباقي كتتظيم تفكيره، وإجادة التخطيط لتحقيق أهدافه بعيدة المدى، ولديه مستوى عالٍ من الوعي المعرفي، والقدرة على مواجهة المشكلات والسعي لإيجاد حلول مبتكرة لها، كما أنه يتوقع المخاطر في المواقف الجديدة ومن ثم يستعد لها، ولديه قدرة على تقييم المواقف الضاغطة وإعادة بنائها بصورة تمكنه من التغلب عليها، كما يتصف بسمات انفعالية كالقدرة على ضبط النفس، والتعبير الانفعالي الجيد بمرونة (الشيماء سالمان، ٢٠٢٣، ١٠٠٦).

فالشخصية الاستباقية تتبين من خلال الميل الثابت للقيام بفعل مؤثر في البيئة كفحص المواقف لاغتنام الفرص ووضع الأهداف الفاعلة، وتقويم سير خطط تحقيقها، والتنبؤ بالمشكلات منعًا لحدوثها، والتخطيط لتوظيف الأدوات والآليات المرنة والإجراءات المناسبة للمستجدات وتحقيق تلك الأهداف، الأمر الذي يختلف لدى غير الاستباقيين المتبعين للأساليب التقليدية والجامدة في مواجهة المشكلات والمواقف المختلفة أو المترددين في اتخاذ القرار (رانيا مرزوق وهيثم جلال، ٢٠٢٤، ٣٣٠).

وعادة ما يكون لدى الطلاب من ذوي الشخصية الاستباقية مستويات مختلفة من ردود الأفعال على نفس مستوى جودة شخصياتهم؛ نظرًا لدوافعهم القوية نحو تحقيق أهدافهم، وهم أكثر نشاطًا ومشاركة في تبادل المعرفة والتأثير في تطور البيئة، في المقابل تفوت الأفراد ذوو الشخصية الاستباقية المنخفضة كثير من الفرص بسبب سلبيةهم وعدم تحدي الوضع الراهن (Su et al., 2024, 5-6).

وأشار (طارق الورثان، ٢٠٢٥، ٨٩) إلى أنه في السياق التعليمي يميل المعلم الاستباقي إلى التفاعل الإيجابي مع التحديات المحتملة المرتبطة بالطلبة، واستخدام استراتيجيات فعالة لتعزيز بيئة تعليمية مثمرة تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على أدائه وأداء طلبته. واستنتج الباحث مما سبق أن خصائص الشخصية الاستباقية متنوعة يمكن تقسيمها إلى: خصائص معرفية: وتتمثل في:

- الفضول المعرفي وسرعة التقصي للحقائق والخبرات والأحداث المختلفة.
 - توظيف معارفهم في إيجاد حلول متنوعة للمشكلات التي تواجههم.
 - يتمتعون بانفتاح الذهن تجاه الآراء الجديدة القابلة للتطبيق.
 - لديهم من الوعي المعرفي والمراقبة الذاتية وقوة الإرادة ما يمكنهم من تقرير مصيرهم.
 - يميلون لفحص المواقف بهدف اغتنام فرص التغيير الممكنة، وتقويم سير خطط تحقيقها.
 - السعي للاطلاع على الثقافات الأخرى وأكثر نشاطاً للمشاركة في أنشطة تبادل المعرفة.
- خصائص وجدانية: وتتمثل في:
- القدرة على ضبط النفس، والتعبير الانفعالي الجيد عما بداخلهم.
 - كونهم أكثر تقبلاً لنقد الآخرين وأقل عرضة للانسحاب من المواقف.
 - ولديهم مستوى مرتفع من الدوافع نحو تحقيق أهدافهم التفاؤل والتوجه الإيجابي والتعاطف.
 - التفاعل الإيجابي مع التحديات المحتملة ومشاركة الآخرين من حولهم انفعالاتهم.
 - الميل للاندماج في المهام الغامضة التي يتهرب منها الكثير من الأفراد.
- خصائص سلوكية: وتتمثل في:

- السعي نحو تحقيق التغيير البناء في البيئة الخارجية.
- المثابرة في إزالة كل ما من شأنه إعاقة تطبيق أفكاره في المواقف التي يواجهها.
- لديهم مستوى مرتفع من المهارات الاجتماعية والمثابرة والإصرار والمبادأة والنشطة.
- تحمل المسؤولية بتحدي واتخاذ إجراءات نحو المبادرة للتأثير فيمن حولهم.
- تحقيق التوافق بالعمل على إيجاد فرص للتحديات الإيجابية.

العمل على تحسين الوضع الراهن باستخدام استراتيجيات فعالة لتعزيز بيئة مثمرة.

رابعاً: أبعاد الشخصية الاستباقية:

تنوعت وجهات نظر الباحثين عند تناول مكونات الشخصية الاستباقية، فمنهم من أشار إلى أنها مفهوم أحادي البعد مثل: (Bateman & Crant (1993؛ Zhang, et al., (2021، وآية الله زيد (٢٠٢٣) بعد تعريبه، في حين يرى البعض أنها مفهوم متعدد الأبعاد فقد أشار عبد العزيز العمرو وهشام العربي (٢٠١٧) إلى أنها تتكون من بعدين وهما: المبادرة الشخصية، واستمرارية التعلم، في حين أشار (Belwalkar & Tobacyk, (2018 إلى أن أبعادها تتمثل في: إدراك فرص التغيير، وتنفيذ ما تم التخطيط له بهدف التغيير، والمثابرة وتعني الاستمرارية لتحقيق التغيير. وحددت زينب حميد وعلي مظلوم (٢٠١٩) ثلاثة أبعاد للشخصية الاستباقية وهي: المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال الفعال، وأشار (Wen et al., (2022 إلى أن الأبعاد تتمثل في: التوجه نحو العمل، التوجه نحو التغيير، التعرف على الفرص واستغلالها.

في حين أشار كل من (Belwalkar, 2016؛ وتبنت مقياسه هناء زكي، ٢٠٢٢؛ الشيماء سالم، ٢٠٢٣؛ سامح حرب وحازم الطنطاوي، ٢٠٢٣؛ مروة حسن، ٢٠٢٤) إلى أن للشخصية الاستباقية ثلاثة أبعاد تتمثل في: الإدراك ويعبر عن البحث الدائم عن فرص التغيير بإعادة تقييم الموقف بأكثر من طريقة، والتنفيذ ويعبر عن اتخاذ الإجراءات السلوكية لتحويل الأفكار إلى واقع فعلي، والمثابرة وتعبر عن مواجهة الصعوبات والتحديات والظروف الخارجية بشكل فعال، ومن خلال تفاعل العمليات الثلاث يحدث التغير المنشود على أرض الواقع.

وحددت إيمان جريش (٢٠٢٤) ثلاثة أبعاد للشخصية الاستباقية وهي: اجتياز العوائق: ويعبر عن الإصرار والإرادة وتحدي الوضع الراهن والتغلب على العوائق المحتملة لحل المشكلات، والمبادرة: وتعبر عن الأخذ بزمام المبادرة والبحث عن طرق أفضل للقيام بالأشياء والمهام المختلفة، ومناصرة الأفكار المقنتع بها، والسعي للتحسين: ويعبر عن الميل للتغيير وإصلاح الواقع الحالي، واغتنام الفرص.

وفي ضوء الأدبيات السابقة استخلص الباحث ثلاثة أبعاد للشخصية الاستباقية وفق وضوحها المفاهيمي وتمايزها واستقلالها عن بعضها، ومنطقية تحققها وواقعية ممارستها مع الأنشطة الأكاديمية، وملاءمتها لخصائص طلاب الدراسات العليا، ويمكن عرض تعريفاتها كالتالي:

البعد الأول: البحث عن التحدي: Searching for a challenge قدرة الطالب على

تقصي الفرص من كافة التغيرات والأحداث المختلفة المحيطة به، وتقييم المواقف وتحويل الإخفاقات والتحديات إلى فرص واقعية تثير دوافعه نحو النهوض، والبحث بنشاط عن آليات التغيير التطوير المتاحة وانتقاء ما يتناسب مع إمكانياته لتحقيق أهدافه دون إخفاق.

البعد الثاني: المبادرة في التنفيذ: Initiative in Implementation انخراط الطالب

في اتخاذ إجراءات بناءة لتحويل الأفكار والحلول إلى واقع عملي ملموس، والمبادرة نحو خوض التجارب المختلفة وتحمل المسؤولية دون خوف، والسعي للأخذ بزمام الأمور لإحداث تغييرات إيجابية تسهم في تحقيق طموحاته وخدمة الآخرين والمجتمع.

البعد الثالث: المثابرة: Perseverance مدى صمود الطالب وتحمله الغموض والضغط

لإنجاز مهامه، ومواصلة الاندماج في تنفيذ خطته وطموحاته وعدم الاستسلام للفشل أو توقعه، ومقاومة الأفكار والآراء المثبطة، ومواجهة المشكلات والتحديات بآليات متنوعة تمكنه من تنفيذ التغيير للأفضل وتحقيق أهدافه بنجاح.

المحور الثالث: الاستبصار المعرفي:

يعد الاستبصار المعرفي جزء من الوعي بالعمليات الذهنية كونه يقوم على التأمل والمراقبة الذاتية، ويشكل وحدة الاشتغال الذهني عبر الزمن، ويساعد في إيجاد روابط بين تجارب الماضي والحاضر ووضع خططاً للعمل المستقبلي، فهو يمثل الآلية الأساسية للسفر عبر الزمن الذهني الذي يربط الحاضر (الإدراك) بالماضي (التجارب) والمستقبل (حل المشكلات) في العديد من العمليات الذهنية، وهذا يتيح للأفراد التعامل مع كل ما هو غير متوقع (Demetriou, et al., 2018).

أولاً: مفهوم الاستبصار المعرفي:

يواجه طلاب الدراسات العليا جملة من التحديات الأكاديمية ويدعون أنهم قدموا حلولاً كثيرة ولكنها في الواقع تكون غير جذرية؛ ولعل السبب في ذلك يعود في المقام الأول إلى حالة التسرع وعدم الاستبصار المعرفي بخلفية وعواقب الأمور والأحداث، خاصة وأن مفهوم الاستبصار المعرفي متعدد الاستخدامات في حياتنا اليومية، فالبعض ينظر إليه على أنه فكرة تأتي بصورة فجائية دون مقدمات، والبعض الآخر يرى أنه شعور ينتاب الفرد عند التوصل إلى حل لمشكلة ما إلى غير ذلك من وجهات النظر؛ ولعل السطور التالية توضح مفهوم الاستبصار المعرفي.

ويشير الاستبصار المعرفي إلى قدرة الفرد على تقييم وتصحيح تشوّهاته المعرفية، وتعديل تفسيراته الخاطئة من خلال الاندماج في عمليات عقلية معرفية من أجل الوصول إلى استنتاجات مدروسة (Beck et al., 2004, 4).

فبعض الدراسات السابقة ركزت في المقام الأول على مفهوم الاستبصار الإكلينيكي، والتي يمكن تعريفه بأنه: وعي الفرد بالأعراض النفسية المرضية، وعواقب الاضطراب والحاجة إلى طلب العلاج، ورغم ذلك حاولت بعض البحوث الحديثة توسيع نطاق هذا المصطلح من خلال دراسة الاستبصار المعرفي (kim, 2015, 2041).

ويشير الاستبصار المعرفي إلى نزعة المتعلم عند اتخاذ القرار في موقف ما أو حل المشكلة من خلال استحضار وتجريد وتحليل وتركيب وتقويم المواقف المشكلة التي تستوجب منه حلها، ويمكن توضيح التأمل والاستبصار من زاويتين: كأسلوب معرفي يصف طريقة المتعلم في شكل الاداء وتجهيز المعلومات، ويقاس هنا في ضوء عدد الأخطاء في وقت زمني محدد، وكمجموعة أنشطة ومهارات معرفية تساعد المتعلم على الفهم الجيد لجوانب المشكلة، وتوفر له فرصة مراقبة ومراجعة وتقويم أفكاره، ويتم قياس الاستبصار هنا بمتوسط التأمل بعد الفشل (نهلة أحمد، ٢٠١٨، ١٥١).

ويُنظر إلى الاستبصار على أنه قدرة الطالبة على تنظيم وإعادة تنظيم المجال الإدراكي المتعلق بالموقف المشكل بحيث تمكنها من التبصر وإدراك العلاقات المختلفة في الموقف؛ مما يساعدها على اكتشاف الحل (ميرفت الخوالدة وشادية النل، ٢٠٢١، ١٢٩)

وعُرف الاستبصار المعرفي بأنه: الوعي بأوجه القصور المعرفية المتمثلة في: قلة الموضوعية، ومقاومة ردود الأفعال التقويمية أو التصحيحية، والثقة الزائدة بإفراط عن الحد المقبول في إصدار القرارات (Mervis et al., 2022, 246)

ويعد مفهوم الاستبصار المعرفي من المفاهيم والمتغيرات المهمة في الوقت الحاضر والتي تتمثل في تنظيم المعرفة والأساليب التي يطورها الطلاب في تحصيلها الدراسي، وكيفية دمجها في خبراتهم الحياتية الواقعية؛ نظرًا لما تؤديه من دورٍ بارزٍ في بناء الإطار الفكري لديهم، وتحديد ملامح شخصيتهم وكيفية حصولهم على المعرفة المتنوعة، وانتقاء طريقة تفكيرهم في التعامل وحل المشكلات المختلفة (خديجة عسيري، ٢٠٢٣، ٤٤٧).

كما تم تعريف الاستبصار المعرفي بأنه: مجموعة من التغيرات في النواحي المعرفية والعقلية التي يدركها طلاب الجامعة التي تحدث نتيجة إدراكهم لمثير أو حادث على أنه يمثل موقف تهديد لهم، ويعبرون عنها بصعوبة التركيز، وعدم القدرة على اتخاذ القرارات، والشعور بعدم الأمان، وفرط الحساسية، والأرق والتوتر، والتي تحدث نتيجة إدراكهم لمثير أو موقف أو حادث على أنه يمثل تهديدات لهم (مصطفى عطا الله وأحمد محمد، ٢٠٢٤، ٦٠٠).

تبين للباحث مما سبق اختلاف وجهات نظر الباحثين في تناول مفهوم الاستبصار المعرفي، فقد نظر البعض إليه من جانب إكلينيكي على أنه وعي الفرد بأوجه الضعف والقصور والأعراض النفسية المرضية كمقاومة الأفعال التصحيحية والثقة المفرطة في الأحكام، وعواقب الاضطراب التي تحدث نتيجة إدراكه للمثيرات والمواقف على أنها تمثل تهديدات له، كما في تعريف (kim, 2015)؛ Mervis et al., 2022؛ مصطفى عطا وأحمد محمد، ٢٠٢٤)، في حين نظر إليه البعض الآخر على أنه يعكس قدرة الفرد على تقييم وتصحيح تشوّهاته المعرفية وتفسيراته الخاطئة والاندماج في عمليات عقلية معرفية، والتبصر لإدراك العلاقات في المواقف المختلفة ودمج خبراتهم الحياتية لبناء إطار فكري يساعد على التوصل إلى استنتاجات صحيحة كما في تعريف كل من (Beck et al., 2004؛ ميرفت الخوالدة وشادية النل، ٢٠٢١ خديجة عسيري، ٢٠٢٣).

ثانياً: نماذج مفسرة للاستبصار المعرفي:

يعد نموذج (Beck 2004) هو الأبرز في تفسير وتحليل الاستبصار المعرفي خاصة وأنه تضمن ثلاث مراحل أساسية للوصول إلى تفسير هذا المفهوم تتمثل في:

المرحلة الأولى: مواجهة المشكلات: ويقوم الفرد بأخذ الأمور والمواقف الضاغطة التي يمر بها بمحمل الجد والاجتهاد والتركيز، وإعطاء وقتاً كافياً في تحليل أبعاد وأسباب هذه المشكلات، ووفق رأي "بيك" فإن هذا يحدث عن طريق إيجاد جملة من التمثيلات المعرفية وإعادة ترتيب الأفكار والمعلومات المخزونة في الذاكرة، بالإضافة إلى إيجاد ارتباطات بينهما، ومن ثم يتوصل إلى فكرة تقوده إلى حل المشكلة (Goldfried, 2005, 58).

ولا بُد من تفسير الفشل والاحتفاظ بمؤشرات الإخفاق في ذاكرته: ويرى "بيك" أن الهدف من ذلك مساعدة الفرد في توجيهه لإيجاد حلول حالية للمشكلة، والوصول لارتباطات بين المعلومات

الجديدة والمخزنة سابقاً في ذاكرته من خلال قدرته على التصور المستمر للحقائق والنتائج السابقة وفهم المواقف بشكل صحيح (Hoffart & sexton, 2002, 616).

ويرى رواد الجشطالت أن حل المشكلات القائمة على الاستبصار المعرفي تحدث من خلال التفكير البناء وتحديد مخطط ذهني لها، يتم فيه سد الفجوة بين المعطيات والأهداف، ثم تنظيم المجال الإدراكي وهيكلية المعلومات المتاحة، والنظر إليها كوحدة واحدة، وإعادة تنظيم جوانب المشكلة من منظور جديد للوصول إلى الحل بطريقة إبداعية، حيث يقوم الفرد أثناء حله للمشكلة باستثناء خبراته السابقة، ومحاولة إدراك المشكلة بطريقة جديدة كلياً ليتوصل لحلول إبداعية؛ لأن عدم قدرته على حل المشكلة يرجع إلى تقيده بالأفكار التقليدية، فالإصرار على إجراء الحلول السابقة يؤدي إلى إعاقة التفكير البناء، فحل المشكلة يتطلب قدرة الفرد على تنظيم وإعادة تقييم المجال الإدراكي المتعلق بالمشكلة حتى يصل لإدراك العلاقات ويتمكن من استبصار الحل (Davidson & Sternberg, 2003).

المرحلة الثانية: تعليق المعالجة الأولية: وهي بمثابة لتفسير العمليات التي تسبق الاستبصار، وتضم أيضاً مراحل فرعية تتمثل في: مرحلة الحضانة المتوسطة: ويتم فيها الاهتمام بعض المتطلبات المحددة المثيرة للاهتمام حول ما يحدث خلالها (نور العبادي وهيثم علي، ٢٠٢٠، ٢٦٢).

ويرى "بيك" أن هذه المرحلة بمرور الزمن ليست مؤثرة في حل المشكلة، فعندما يطول زمن المشكلة ليس بالضرورة أن تكون نهايتها الوصول إلى لاستبصار، بل يفترض أن توجد فواصل زمنية تكون بمثابة فترات راحة من التفكير والعمل الجاد للتغلب على المشكلات الصعبة، وتكون أكثر فاعلية إذا كانت هذه الفواصل تحتوي على أنشطة تحفيزية، بالإضافة إلى الاهتمام بمرحلة التعرض للمعلومات الجديدة: كونها تعد بمثابة المصدر الرئيس للاستبصار بشرط أن تكون هذه المعلومات ذات علاقة بالمشكلة (Phalen et al., 2015).

ويفترض "بيك" أن مرحلة استرجاع مؤشرات الفشل بمثابة تحفيز يحدث خلال مسار الإدراك وعمليات الفهم التي يستخدمها الفرد في حل المشكلة والتعامل مع جميع المعلومات الواردة، ومن ثم فإن هذه الخطوات تؤدي إلى الاستبصار المعرفي (Mervis, Vohs & Lysaker, 2022).

المرحلة الثالثة: مرحلة التنوير والتثقيف: وتضم هذه المرحلة مرحلتين فرعيتين هما: مرحلة التفسير والاستيعاب: ويتم فيها توقف للتقدم الطبيعي للفرد في عمليات التصور التلقائي والفهم التي

تؤدي بطريق الخطأ إلى الوصول لمؤشرات الفشل، إلا أن هذا التوقف أو الانقطاع يعد بمثابة فرصة للوعي بأن عمليات حل المشكلة الجديدة لم يصل بعد إلى الحل، مما يجعله أكثر تحكماً وإماماً بالمعلومات الجديدة المتصلة بالمشكلات السابقة، مما يوضح مدى قدرة الفرد على تقييم المعلومات الجديدة وانتقاء ما يتناسب مع طبيعة المشكلة الراهنة مما يسهم في حل فوري لها، مرحلة الاستبصار: ويفترض أن تكون نتيجة لمدى قدرة الفرد على تقييم المعلومات الجديدة ومدى تقييم أفكاره واختيار المناسب منها لحل مشكلته، وإملاكه لاستجابات عاطفية إيجابية تزيد من استيعاب وتعزيز ذاكرته للوصول إلى الاستبصار المعرفي (Beck et al., 2004, 84).

وأشار (Gilhooly, 2005, 273) إلى أن الاستبصار المعرفي تم تفسيره من قبل نظرية عملية التفكير المزدوجة التي تجمع بين التفكير المنطقي والتحليلي، أي أن هناك نظامين يستخدمهما الفرد لحل مشكلاته، يتضمن الأول عمليات التفكير المنطقي والتفكير التحليلي على أساس العقل، بينما يتضمن الثاني عمليات حدسية وتلقائية تعتمد على الخبرة السابقة، وأثبتت الأبحاث والتجارب أن الاستبصار المعرفي ربما يتضمن كلا العمليتين ومع ذلك فإن العملية الثابتة أكثر استقراراً.

كما تم تفسير الاستبصار المعرفي أيضاً في ضوء نظرية العملية الثلاثية، ووفقاً لهذه النظرية فإن الذكاء يؤدي دوراً كبيراً في الاستبصار المعرفي على وجه التحديد، ويتضمن الاستبصار المعرفي ثلاث عمليات مختلفة وهي: ترميز وتركيز انتقائي - وتركيب أو دمج - ومقارنة، وهذه العمليات تتطلب مستوى من الذكاء لتطبيقها على المشكلات، أي أن عملية تركيز الانتباه على الأفكار ذات الصلة بالحل مع تجاهل الميزات غير ذات الصلة، والدمج الانتقائي هو عملية دمج المعلومات التي كانت تعتبر ذات صلة من قبل، وأخيراً المقارنة الانتقائية هي استخدام الخبرة السابقة بالمشكلات والحلول التي تنطبق على المشكلة الحالية (Shenw, 2015, 107).

وتجدر الإشارة إلى أن الاستبصار المعرفي يختلف عن الاستبصار النفسي، فبالرغم من أنهما متمايزان نسبياً لما بينهما من ترابط لكن الاختلاف يكمن في تركيز الاستبصار المعرفي على القدرات المعرفية الفوقية للأفراد، وبشكل أكثر تحديداً يكمن في المرونة الإدراكية، وتشمل هذه الاعتبارات الوعي بإمكانية الخطأ في تصوراتهم ومعتقداتهم وعمليات تفكيرهم، كما يتضمن القدرة على استماع الملاحظات التصحيحية، واستخدامها لتصحيح التفكير غير المتكيف الذي يكمن وراء

الاستنتاجات الخاطئة حول الذات الآخرين (Beck et al, 2004, 329)؛(منى شهاب وعامر صالح، ٢٠٢٣، ٣٣٩).

واستنتج الباحث مما سبق أن الاستبصار المعرفي لا يتأتى بالكلية بطريقة فجائية، فهذا فهم مغلوطن لدى البعض، بل لا بُد له من معاشية المشكلة وانشغال الفكر بها والسعي للتبصر، وتجريب الحلول إلى أن يتبين خطئها، ثم استبعاد الأفكار التي أخفق فيها في المحاولات الأولى، وتجريب معلومات جديدة ذات علاقة بالمشكلة إلى أن يتوصل إلى طريقة جديدة لتوظيف هذه الأفكار والمعلومات بشكل غير تقليدي يسفر عنه انكشاف مخرج أو حل ابتكاري، ولعل هذا ما اتضح من خلال المراحل التي يمر بها الفرد حتى يصل إلى مستوى من الاستبصار المعرفي، مع الأخذ في الاعتبار عاملين مهمين، يتمثل أحدهما في: القدرات التي يمتلكها الإنسان وهو الذكاء: كما أشارت لذلك النظرية الثلاثية في أن الذكاء يؤدي دورًا كبيرًا في الاستبصار المعرفي من خلال ثلاث مهام مختلفة وهي: ترميز وتركيز انتقائي وتركيب أو دمج ومقارنة، وهذه المهام تتطلب مستوى من الذكاء لتطبيقها على المشكلات الحياتية، ويتمثل العامل الثاني في: العمليات التي يقوم بها الفرد وتجمع بين التفكير المنطقي والتحليلي، أي إنه إذا كانت هناك عمليات حدسية وتلقائية تتم فإنها تعتمد على الخبرة السابقة ومدى توظيف الفرد لها توظيفًا جديدًا فعالًا، ومن ثم فالاستبصار المعرفي يمثل عملية إعادة تنظيم المجال الإدراكي من قبل الفرد، فإدراكه للعناصر والموضوعات الموجودة وكذلك للعلاقات التي تربط بين عناصر وأجزاء المجال من شأنه أن يؤدي به إلى إعادة تنظيمه في صورة جديدة.

ثالثًا: أبعاد الاستبصار المعرفي:

أشارت بعض الدراسات مثل: (Grant et al., 2002؛ Roberts, 2008؛ نهلة أحمد، ٢٠١٨؛ خديجة عسيري، ٢٠٢٣) إلى أن الاستبصار المعرفي يتكون من الأبعاد التالية: الحاجة إلى التأمل: ويعكس هذا البعد قدرة المتعلم على التأكد مما لديه من أفكار من خلال استرجاع المعلومات والتنبؤ بأخرى من المتوقع تعلمها في ضوء خبراته السابقة، الانهماك في التأمل: ويعني تحديد نقاط الترابط والالتقاء بين المعلومات السابقة والجديدة والتوصل إلى بناء معنى واضح بينهما، وقد تكون متمثلة باستنتاج قوانين أو الربط بين سابقة وأخرى جديدة أو حل التناظر المعرفي، البصيرة: ويعكس أعلى مستويات القدرات التأملية، إذ تتمثل في القدرة على إبعاد المعلومات غير

ذات العلاقة، والربط بين المعلومات والأفكار التي تبدو في الظاهر متناثرة لتكوين وصياغة أفكار مترابطة.

ووضحت ميرفت الخوالدة شادية التل (٢٠٢١، ٦) أن للاستبصار المعرفي ثلاثة أبعاد: العملية، المهمة، الظواهر، وتتعلق العملية بالآليات المعرفية التي يتم من خلالها إنشاء حلول حدسية، وتؤكد عملية حل المشكلات على اليقين المفاجئ للاستجابة الصحيحة، فيما يتعلق بُعد المهمة بتحديد المهمات التي تستدعي حلولاً مفاجئة، وتركز الظواهر على التأثيرات المرتبطة بالثقة والتقرير الذاتي.

وتبنى Jessica (2022) مقياس "بيك" للاستبصار المعرفي والذي تكون من (١٥) فقرة موزعة على بعدين تمثلا في: التأمل الذاتي، والتطور أو اليقين والانكشاف الذاتي، كما قامت لبنى الحنكاوي (٢٠٢٣) ببناء مقياس للاستبصار المعرفي بلغ عدد فقراته (٢٢) فقرة موزعة على بعدين: الانعكاس الذاتي، واليقين الذاتي، وتضمن المقياس عبارات إيجابية وأخرى سلبية، وكذلك قامت منى شهاب وعامر صالح (٢٠٢٣) ببناء مقياس للاستبصار المعرفي بنفس البعدين السابقين.

في حين حدد عبد الاله المنيارى وعبد الحليم الشرقي وإدريس علي وميمون السعدي وهشام خباش (٢٠٢٤) أربعة أبعاد للاستبصار المعرفي تمثلت في: كفاءة التمثيل الذاتي، وكفاءة التنظيم الذاتي، وكفاءة التعديل الذاتي، وكفاءة المفهوم الذاتي.

كما قام نور العبادي (٢٠١٩) ببناء مقياس للاستبصار المعرفي تم الاعتماد فيه على نموذج Beck et al., (2004) وتكون المقياس من (٢٩) فقرة، وعلى نفس النسق قام مصطفى عطا الله وأحمد محمد (٢٠٢٤) بإعداد مقياس الاستبصار المعرفي اعتماداً على نفس النموذج بعد تعريب المقياس بما يتماشى مع طبيعة البيئة المصرية، وتكون المقياس من بعدين: اليقين الذاتي ويقيس الثقة الزائدة في المعتقدات والأحكام، وله (٦) فقرات، والانعكاس أو التأمل الذاتي: ويقيس الانفتاح على التغذية الراجعة، وله (٩) فقرات.

وحاول الباحث الجمع بين الأبعاد الواردة في البحوث السابقة بما يتناسب مع طبيعة طلاب الدراسات العليا وخصائصهم لإضفاء معني سيكولوجي متصل بواقع الدراسة الأزهرية، لذا تمثلت الأبعاد التي بنى الباحث في ضوءها مقياس الاستبصار المعرفي في: التأمل الذاتي، الانهماك الذهني، التنوير الذاتي، ويمكن توضيح تعريفات هذه الأبعاد على النحو التالي:

البعد الأول: التأمل الذاتي: قدرة الطالب على التفكير وإعمال الخاطر فيما يعرض عليه من معارف وأفكار؛ والحديث الذاتي عما لديه من خبرات ومعتقدات وما يحتاجه من مهارات، وإدراكه للعلاقات والمعلومات وترتيبها بطريقة تتناسب مع متطلبات المواقف والحلول الممكنة، والتفحص الدقيق لمؤشرات أو خبرات الفشل لتجنب الوقوع فيها.

البعد الثاني: الانهماك الذهني: مدى استغراق الفرد في تقييم مخططاته المعرفية وتحديد فرضيات بديلة، وانتقاء العمليات العقلية المناسبة لكل مشكلة وكيفية تنفيذها وتقويمها، والاستفادة من التغذية الراجعة في تصحيح تفسيراته الخاطئة وأفكار المشوهة للوصول إلى استنتاجات صحيحة ومدرسة وإبعاد نفسه عن المعتقدات الوهمية.

البعد الثالث: التنوير الذاتي: وعي الفرد بتصوراته المعرفية نتيجة استقصاء فعال نشط لنقل خبراته واستيعاب معلوماته، وإيجاد روابط لإحداث توازن بين تجارب الماضي وعقلية ومعلومات الحاضر والتخطيط لتوقعات المستقبل للوصول إلى مستوى يمكنه من تغيير وجهته المعرفية تجاه الأحداث المتغيرة والعصرية بطريقة إيجابية مما يزيد من ثقته في دقة أحكامه وصحة معتقداته.

بحوث ودراسات سابقة:

المحور الأول: بحوث ودراسات تناولت الاستحقاق الأكاديمي:

هدفت بحث (Elias 2017) إلى معرفة تأثير بعض المتغيرات الديمغرافية على الاستحقاق الأكاديمي، ومنها: النوع، والعمر الزمني، والمعدل التراكمي، وفحص العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي وسلوك الغش، وذلك على عينة قوامها (٣٧٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم من طلبة المرحلة الجامعية الأولى، وطلبة الدراسات العليا بجامعة الساحل الغربي بالولايات المتحدة الأمريكية، وتم تقسيمهم وفقاً لمتغير العمر الزمني إلى مجموعتين: الأولى بلغ عددها (٢٤٧) طالباً وطالبة، وعمرها الزمني يقل عن (٢٥) سنة، والثانية بلغ عددها (١٢٣) طالباً وطالبة، وعمرها الزمني يزيد عن (٢٥) سنة، وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير لمتغيرات: النوع، والعمر الزمني، والمعدل التراكمي في الاستحقاق الأكاديمي في اتجاه الذكور، والطلبة الأصغر سناً، وذوي المعدل التراكمي المنخفض.

وهدف بحث (Khojasteh and Keener 2017) إلى دراسة خصائص ثبات القياس لاستبيان الاستحقاق الأكاديمي الذي طوره "كوب، وزين، وفيني، وجوريتش" عبر الجنس والرتبة الجامعية (طلاب الصفوف الدنيا، والعليا، وطلاب الدراسات العليا)، وتألف تحليل الثبات حسب

الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالشخصية الاستباقية والاستبصار المعرفي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر "دراسة تنبؤية فارقة"

الجنس من (١٨٣) ذكراً، و (٣٦٩) أنثى، وشمل تحليل ثبات الرتبة الجامعية (١٣٠) طالباً من الصفوف الدنيا، و (٢٥٢) طالباً من الصفوف العليا، و (١٦٧) طالباً بالدراسات العليا، وتم تحديد ثبات جزئي للمقياس والعدي لاستبيان الاستحقاق الأكاديمي عبر الجنس، وفيما يتعلق بالرتبة الجامعية تم تحقيق ثبات جزئي للمقياس، ولكن لم يتحقق الثبات العددي ولم يثبت الثبات القياسي في جميع فئات الترتيب الجامعي، وربما كان أحد القيود هو صغر حجم العينة نسبياً لكل من طلاب الصفوف الدنيا وطلاب الدراسات العليا، ويمكن للأبحاث المستقبلية أن تدرس عينات أكبر، وأظهرت نتائج البحث أن الذكور وطلاب الصفوف الدنيا أعلى في الاستحقاق الأكاديمي مقارنةً بالإناث، وطلاب الصفوف العليا وطلاب الدراسات العليا.

كما هدفت دراسة (Parker (2017 إلى فحص العلاقة بين المنافسة والاستحقاق الأكاديمي لدى (٥٥٢) طالباً مقيمين في الولايات المتحدة من المبتدئ إلى مستوى الدكتوراه في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية كالنوع والسنة الدراسية، وتم استخدام مقياس لمتغيرات الدراسة، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين المنافسة والاستحقاق الأكاديمي، وكانت هناك علاقة سلبية بين السنة الدراسية والاستحقاق الأكاديمي، ولم يكن هناك اختلاف كبير بين النوعين في مستوى الاستحقاق الأكاديمي حسب النوع، كما لم يكن هناك فرق كبير في مستوى الاستحقاق الأكاديمي والمنافسة والعرق، وتساهم هذه الدراسة في التغيير الاجتماعي الإيجابي من خلال مساعدة أعضاء هيئة التدريس والإدارة وأولياء الأمور على مساعدة الطلاب في تجنب سلوكيات الاستحقاق الأكاديمي، والتي يمكن أن يكون لها تأثير سلبي على جميع الأفراد.

وقام فتحي الضبع (٢٠٢٠) ببحث هدف من خلاله الكشف عن مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية (النوع، التخصص الدراسي، المستوى التعليمي)، وتكونت عينة البحث الأساسية من (٣١٧) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلبة مرحلة البكالوريوس بجامعة الملك خالد، واستخدمت الدراسة مقياس الاستحقاق الأكاديمي من إعداد الضبع (٢٠١٨)، وأشارت النتائج إلى أن مستوى الاستحقاق الأكاديمي كان مرتفعاً، ووجدت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في الاستحقاق الأكاديمي ترجع إلى متغيرات النوع والتخصص الدراسي والمستوى التعليمي وكانت الفروق في اتجاه الذكور وذوي التخصص النظري والمستوى الأول.

وأجرت صفاء بيرق (٢٠٢٢) بحثاً هدف إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي ووجهة الضبط ومستوى الطموح لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر؛ وكذلك التعرف على الفروق في الاستحقاق الأكاديمي باختلاف متغيري النوع (ذكور-إناث)، والتخصص الدراسي (نظري-علمي)، واستخدم المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث الأساسية من (٧٢٨) مشاركاً من طلاب وطالبات جامعة الأزهر، وللتحقق من أهداف البحث قامت الباحثة بإعداد مقياس الاستحقاق الأكاديمي، وتم التحقق من صدق وثبات المقياس، وأظهرت نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاستحقاق الأكاديمي ووجهة الضبط الخارجية ومستوى الطموح، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس الاستحقاق الأكاديمي لصالح الإناث والتخصص الدراسي العلمي، وأنه يمكن التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من خلال وجهة الضبط ومستوى الطموح.

وقامت آية محمد وآخرون (٢٠٢٤) بحث هدف إلى تحديد مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بالگردقة، ومعرفة الفروق في متوسطات درجات الاستحقاق الأكاديمي التي تعزى لاختلاف التخصص (نظري وعلمي) لدى أفراد عينة البحث التي بلغ عددهم (٨٨) طالباً من طلاب الجامعة بكلية التربية بالگردقة ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٢٠-٢٣)، منهم (٥٠) طالباً بالتخصصات العلمية، (٣٨) طالباً بالشعب الأدبية، وطبقت عليهم مقياس الاستحقاق الأكاديمي إعداد فتحي الضبع (٢٠١٨)، وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي لدى العينة تعزى لاختلاف التخصص (نظري وعلمي) لصالح تخصص الكليات النظرية.

واتضح للباحث من بحوث المحور الأول أنها هدفت إلى الكشف عن مستوى الاستحقاق الأكاديمي، والتعرف على الفروق فيه وفق بعض المتغيرات الديموجرافية كالنوع والتخصص ومستوى التعليم، وأجريت هذه البحوث على عينات متنوعة من طلاب الجامعة وطلبة الدراسات العليا وعينة أخرى من المبتدئين إلى مستوى الدكتوراه، وتراوحت أعداد المشاركين فيها بين (٨٨ - ٧٢٨)، وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة كما في بحوث فتحي الضبع (٢٠٢٠)، وآية محمد وآخرون (٢٠٢٤)، وتتناقض نتائج هذه البحوث من حيث وجود فروق في الاستحقاق الأكاديمي ترجع إلى النوع والتخصص الدراسي والمستوى التعليمي وكانت الفروق في اتجاه الذكور وذوي التخصص النظري والمستوى الأول والطلبة الأصغر سناً كما في

بحث(2017) Elias, فتحى الضبع (٢٠٢٠) آية محمد وآخرون (٢٠٢٤)، وأظهرت نتائج بحث صفاء بيرق (٢٠٢٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي لصالح الإناث والتخصص الدراسي العلمي، في حين تبين من بحوث (2017) Parker زينب رؤوف (٢٠٢٠) عدم وجود اختلاف كبير بين النوعين في مستوى الاستحقاق الأكاديمي أو المنافسة حسب النوع والمنافسة والعرق.

المحور الثاني: بحوث تناولت الاستحقاق الأكاديمي بأحد أبعاد الشخصية الاستباقية:

نظرًا لعدم وجود بحوث تناولت بشكل مباشر الاستحقاق الأكاديمي والشخصية الاستباقية فقد اعتمد الباحث على الربط بينهما بشكل غير مباشر من خلال أحد الأبعاد أو المؤشرات المرتبطة بالشخصية، ومن ثم فقد أجرى (2013) Holmes دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والأداء الأكاديمي - باعتباره يمثل بُعد التنفيذ من أبعاد الشخصية الاستباقية - والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين من طلاب الجامعة، المجموعة الأولى (١٦٥) طالبًا تم اعتبارهم معرضين للخطر الأكاديمي من خلال الحصول على معدل تراكمي منخفض، والمجموعة الثانية (١٤٦) طالبًا تم اعتبارهم غير معرضين للخطر الأكاديمي حصلوا على معدل تراكمي مرتفع، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الاستحقاق الأكاديمي والأداء الأكاديمي والرضا عن الحياة، وأن الطلاب المعرضين للخطر لديهم استحقاق أكاديمي مرتفع.

وهدف دراسة (2016) Bonaccio et al., إلى الكشف عن العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والقدرة العقلية العامة والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى عينة قوامها (٢٠٤) من طلبة الجامعة المشاركين في دورات لعلم النفس، واستخدمت الدراسة مقاييس الاستحقاق الأكاديمي والقدرة العقلية العامة والعوامل الخمس للشخصية، بلغت نسبة الإناث نحو (٨٠%) من إجمالي العينة الكلية، وبلغ متوسط أعمارهم الزمنية (٢٢,٨) سنة، وانحراف معياري (٥,٣)، وأسفرت النتائج عن ارتفاع مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى عينة الدراسة المستهدفة، ووجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين الاستحقاق الأكاديمي والقدرة العقلية العامة وسمات الشخصية الإيجابية: الانفتاح والمقبولية، ويقتضى الضمير والانبساطية، ووجود ارتباط موجب ودال إحصائيًا بين الاستحقاق الأكاديمي والعصابية.

في حين هدف بحث مروة هلال (٢٠٢٢) إلى التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في الاستحقاق الأكاديمي، وعلاقته بالعوامل الستة الكبرى للشخصية، والتنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من هذه المتغيرات، وبلغت العينة (٦١٩) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة، وطُبق عليهم مقياس الاستحقاق الأكاديمي ترجمة وتعريب الباحثة، وباستخدام اختبار "ت" ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتعدد توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الاستحقاق الأكاديمي لصالح الإناث، ما عدا بُعد تجنب المسؤولية كان لصالح الذكور، وجود علاقات ارتباطية متباينة (موجبة- سالبة)، ودالة إحصائية بين الاستحقاق الأكاديمي والعوامل الكبرى للشخصية، كما يمكن التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من الأمانة والتواضع والمقبولية كمعامل كبرى للشخصية، ومراقبة الذات، المعرفة بالإنترنت، التركيز ضمن استراتيجيات التعلم عن بعد لدى طلبة الجامعة.

وهدف دراسة Abbady & Almueed (2023) العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي وفاعلية الذات- باعتبارها أحد أبعاد الشخصية الاستباقية-، وإمكانية التنبؤ بالكفاءة البحثية من خلال الاستحقاق الأكاديمي وفاعلية الذات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٥) من طلاب الدراسات العليا بالملكة العربية السعودية، منهم (٦٦) طالبًا و (١٣٩) طالبة، وشملت الأدوات مقياس: الاستحقاق الأكاديمي، فاعلية الذات، والكفاءة البحثية، وجميعهم من إعداد الباحثين، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط سالب بين الاستحقاق الأكاديمي وكل من فاعلية الذات، والكفاءة البحثية.

واستنتج الباحث من بحوث هذا المحور أنها هدفت إلى الكشف عن وجود علاقة بين الاستحقاق الأكاديمي وبعض سمات الشخصية والتعرف على إمكانية التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من خلال بعض المتغيرات كالعوامل الخمسة أو الستة للشخصية، وأجريت هذه البحوث على عينات تراوحت أعدادها بين (٢٢- ٦١٩) مشاركًا من طلاب الجامعة، وأسفرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الاستحقاق الأكاديمي والأداء الأكاديمي باعتباره يمثل بُعد التنفيذ في الشخصية الاستباقية كما في بحث Holmes (2013) ؛ ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاستحقاق الأكاديمي والقدرة العقلية العامة وسمات الشخصية الإيجابية كالانفتاح والمقبولية، وبقظة الضمير والانسيابية، وعلاقة ارتباطية موجبة بين الاستحقاق الأكاديمي والعصابية، كما يمكن التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من التواضع، المقبولية ضمن العوامل الستة الكبرى للشخصية، ومراقبة الذات، المعرفة بالإنترنت، التركيز لدى طلبة الجامعة كما في بحث Bonaccio et al., (2016)

؛ ومروة هلال (٢٠٢٢)، وأظهرت نتائج بحث Khojasteh and Keener (2017) أن الذكور وطلاب الصفوف الدنيا أعلى في الاستحقاق الأكاديمي مقارنةً بالإناث، وطلاب الصفوف العليا وطلاب الدراسات العليا.

المحور الثالث: بحوث تناولت الاستحقاق الأكاديمي وأبعاد أو مؤشرات الاستبصار المعرفي:

أجرى Sohr-Preston & Boswell (2015) دراسة لمعرفة العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي ومفهوم وفعالية الذات- باعتباره أحد مؤشرات الاستبصار المعرفي، ووجهة الضبط وعدم الأمانة الأكاديمية، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق بين النوعين في الاستحقاق الأكاديمي، وإمكانية التنبؤ به من خلال تلك المتغيرات، تكونت العينة من (٣٩٨) طالبًا وطالبة طُبق عليهم مقاييس مفهوم وفعالية الذات، والاستحقاق الأكاديمي، وأشارت أهم النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاستحقاق الأكاديمي ومفهوم الذات، ووجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاستحقاق الأكاديمي لصالح الذكور، وأنه يمكن التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من هذه المتغيرات. وهدفت دراسة زينب رؤوف (٢٠٢٠) إلى معرفة علاقة الاستحقاق الأكاديمي بكفاءة الذات المدركة وأشكال نقد الذات- باعتبارها من مؤشرات الاستبصار المعرفي- لدى طلبة الكليات الأهلية وفق متغيري النوع والتخصص، بالإضافة إلى تحديد مدى إسهام كفاءة الذات المدركة وأشكال نقد الذات في الاستحقاق الأكاديمي، واستخدمت الدراسة مقاييس الاستحقاق الأكاديمي وأشكال نقد الذات وكفاءة الذات المدركة، واستنتجت الدراسة التي طبقت على عينة مكونة من (٩٩٩) طالبًا وطالبة بواقع (٦٦٧) ذكور و(٣٣٢) إناث، وبواقع (٦٠٧) علمي (٣٩٢) إنساني، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة عكسية بين الاستحقاق الأكاديمي وكفاءة الذات المدركة وأشكال نقد الذات لدى طلبة الكليات الأهلية، وإسهام كفاءة الذات المدركة وأشكال نقد الذات في الاستحقاق الأكاديمي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في الاستحقاق الأكاديمي تعزى للنوع (ذكور وإناث) والتخصص (علمي وإنساني).

واستخلص الباحث من بحوث هذا المحور أنها هدفت للكشف عن وجود علاقة بين الاستحقاق الأكاديمي وبعض مؤشرات الاستبصار المعرفي، وتراوحت أعداد المشاركين بين (٣٩٨-٩٩٩) طالبًا وطالبة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة عكسية بين الاستحقاق الأكاديمي

ومؤشرات الاستبصار المعرفي كأشكال نقد الذات ومفهوم الذات كما في بحث Sohr-Preston & Boswell (2015)؛ وزينب رؤوف (٢٠٢٠) وتبين إسهام هذه المؤشرات في الاستحقاق الأكاديمي.

فروض البحث:

- ١- لا يوجد مستوى مرتفع دال إحصائياً للاستحقاق الأكاديمي (الأبعاد- الدرجة الكلية) لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر.
- ٢- لا يوجد ارتباط دال إحصائياً بين الاستحقاق الأكاديمي والشخصية الاستباقية لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر.
- ٣- لا يوجد ارتباط دال إحصائياً بين الاستحقاق الأكاديمي والاستبصار المعرفي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر.
- ٤- لا يمكن التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي تنبؤاً دالاً إحصائياً من خلال الشخصية الاستباقية لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر.
- ٥- لا يمكن التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي تنبؤاً دالاً إحصائياً من خلال الاستبصار المعرفي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر.
- ٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الدراسات العليا في الاستحقاق الأكاديمي (الأبعاد، الدرجة الكلية) باختلاف النوع (ذكر، أنثى)، والتخصص (تربوي، شرعي وعربي، نوعي، علمي)، ومستوى التعليم (دبلوم خاص، ماجستير، دكتوراه).

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن لمناسبته لأهداف البحث.

المشاركون في البحث:

وتم تقسيمهم على النحو التالي:

- (أ) المشاركون في حساب الخصائص السيكومترية: ويقصد بهم الطلاب الذين طبقت عليهم أدوات البحث المتمثلة في مقاييس: الاستحقاق الأكاديمي، والشخصية الاستباقية، والاستبصار المعرفي في صورتها الأولية لحساب صدقها واتساقها الداخلي وثباتها، حيث تم تطبيق هذه الأدوات على

الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالشخصية الاستباقية والاستبصار المعرفي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر "دراسة تنبؤية فارقة"

(١٢٠) مشاركاً من طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر، تراوحت أعمارهم بين (٢٥ - ٥٤) عاماً، بمتوسط حسابي (٣١,٧٥٨)، وانحراف معياري (٥,٤٦٦)، وقد توزعت أعدادهم وفق المتغيرات الديموجرافية كما في الجدول التالي:

جدول (١)

توزيع عينة البحث الاستطلاعية وفق المتغيرات الديموجرافية

المتغيرات الديموجرافية	التصنيف	العدد	النسبة المئوية	المجموع
النوع	ذكور	٤٥	٣٧,٥%	١٢٠
	إناث	٧٥	٦٢,٥%	
التخصص	تربوي	٣٤	٢٨,٣%	١٢٠
	شرعي وعربي	٤٢	٣٥%	
	نوعي	٢٥	٢٠,٨%	
	علمي	١٩	١٥,٩%	
المستوى التعليمي	دبلوم خاص	٧٠	٥٨,٣%	١٢٠
	ماجستير	٢٧	٢٢,٥%	
	دكتوراه	٢٣	١٩,٢%	

(ب) المشاركون في البحث الأساسي:

ويقصد بهم الأفراد الذين طبقت عليهم أدوات البحث في صورتها النهائية للتحقق من فروض البحث، وقد بلغ عددهم (٢٧٠) مشاركاً من طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر، تراوحت أعمارهم بين (٢٥ - ٥٤) عاماً بمتوسط حسابي (٣١,٩٤٤)، وانحراف معياري (٥,٤٣٧)، وقد توزعت أعدادهم وفق المتغيرات الديموجرافية كما في الجدول التالي:

جدول (٢)

توزيع عينة البحث الأساسية وفق المتغيرات الديموجرافية

المتغيرات الديموجرافية	التصنيف	العدد	النسبة المئوية	المجموع
النوع	ذكور	١١٦	%٤٣	٢٧٠
	إناث	١٥٤	%٥٧	
التخصص	تربوي	٩٤	%٣٤,٨	٢٧٠
	شرعي وعربي	١٠٠	%٣٧	
	نوعي	٤٢	%١٥,٦	
	علمي	٣٤	%١٢,٦	
المستوى التعليمي	دبلوم خاص	١٥٤	%٥٧	٢٧٠
	ماجستير	٦٥	%٢٤,١	
	دكتوراه	٥١	%١٨,٩	

أدوات البحث:

أولاً: مقياس الاستحقاق الأكاديمي:

قام الباحث بإعداد مقياس الاستحقاق الأكاديمي وفق الخطوات الآتية:

١- الاطلاع على بعض الأدبيات النظرية والبحوث والمقاييس السابقة التي تناولت الاستحقاق الأكاديمي، وذلك بهدف وضع إطار نظري لبناء مقياس للاستحقاق الأكاديمي منها: (Chowning & Campbell, 2009 ؛ Lessard et al, 2011 ؛ Parker, 2017 ؛ Whatley et al., 2019 ؛ فتحي الضيع، ٢٠٢٠ ؛ Jackson et al., 2020 ؛ مروة هلال، ٢٠٢٢ ؛ نهلة الشافعي، ٢٠٢٢ ؛ سهام خليفة، ٢٠٢٣ ؛ سعاد سيد، ٢٠٢٤).

٢- وفي ضوء ما سبق تم تحديد الأبعاد التي تم بناء المقياس في ضوءها وهي: (توقعات الاستحقاق- المسؤولية الخارجية)، وتم صياغة تعريفات إجرائية للاستحقاق الأكاديمي ولكل بُعد من أبعاده.

٣- صياغة (٢٤) عبارة موزعة على بعدي الاستحقاق الأكاديمي بحيث تعبر عن التعريف الإجرائي لكل بُعد، ويتم الاستجابة عنها من خلال مقياس متدرج من خمس نقاط على طريقة ليكرت هي (موافق بشدة، موافق، متردد، معارض، أرفض تماماً)، وتحديد طريقة تصحيح المقياس، حيث تأخذ الخمس نقاط المتدرجة الدرجات (٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١) على الترتيب، حيث

الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالشخصية الاستباقية والاستبصار المعرفي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر "دراسة تنبؤية فارقة"

تعبّر موافق بشدة عن الاستجابة بدرجة مرتفعة جدًا، وموافق تعبّر عن الاستجابة بدرجة مرتفعة، ومتردد تعبّر عن الاستجابة المتوسطة، ومعارض تعبّر عن الاستجابة المنخفضة، وأرفض تمامًا تعبّر عن الاستجابة المنخفضة جدًا.

٤- تقديم مجموعة من التعليمات التي توضح المطلوب من المستجيب بدقة وتتناسب مع طبيعة المقياس وخصائص المشاركين.

٥- تحكيم المقياس من خلال عرضه على مجموعة من السادة الأساتذة المتخصصين في مجالي علم النفس والصحة النفسية^{٢*}، والاستفادة من خبراتهم العلمية في الوقوف على مدى وضوح ودقة العبارات والتعليمات، ومناسبتها للتعريفات الإجرائية ولخصائص المشاركين، وكفاية عدد العبارات لتغطية جوانب المقياس، وإضافة أو حذف أو تعديل بعض العبارات.

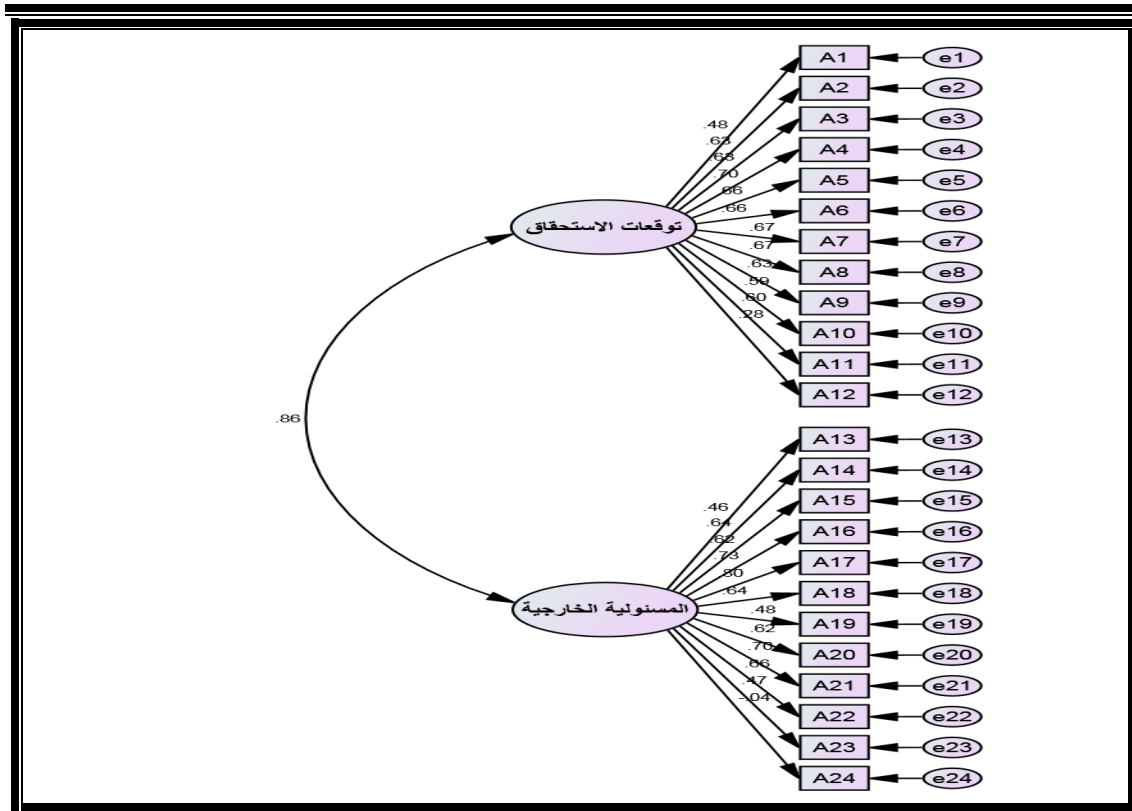
٦- حساب الخصائص السيكمترية، والتي يمكن توضيحها على النحو التالي:

أ- الصدق: وتم حسابه عن طريق ما يلي:

- التحليل العاملي التوكيدي:

نظرًا لأن الباحث قام ببناء المقياس بعد الاطلاع على دراسات وبحوث سابقة استهدفت قياس الاستحقاق الأكاديمي وتحديد أبعاده، وتبين اتفاق بعض البحوث السابقة حول بنية هذا المفهوم والذي يتكون من بعدين، وبالتالي فإن البنية الأساسية للمقياس محددة مسبقًا، وفي ضوء ما اتفقت عليه هذه البحوث فقد استخدم الباحث التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS. V.24 للتأكد من البنية العاملية للمقياس، والشكل التالي يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي بعد تطبيق المقياس:

^{٢*} يتوجه الباحث بخالص الشكر والتقدير إلى السادة الأساتذة أعضاء هيئة التدريس بقسمي علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي والصحة النفسية بكلية التربية جامعة الأزهر (أ.د/ سيف الدين يوسف عبدون، أ.د/ أحمد مهدي مصطفى، أ.د/ رضا رزق إبراهيم، أ.د/ عبد الفتاح عيسى إدريس، أ.د/ عبدالرحمن مصيلحي، أ.د/ بسيوني سليم، أ.د/ إبراهيم سيد أحمد، أ.د/ عبد النعيم عرفه محمود، أ.د/ عادل عبد المعطي الأبيض، أ.م.د/ أيمن منير الخصوصي، أ.م.د/ زين العابدين علي وهبة.



شكل (١)

مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاستحقاق الأكاديمي

كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة ودالاتها كما في الجدول التالي:

جدول (٣)

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمقياس الاستحقاق الأكاديمي

رقم العبار ة	البُعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١	توقعات الاستحقاق	٠,٤٧٦	١			
٢		٠,٦٢٨	١,٢٥٧	٠,٢٧١	٤,٦٤٢	***
٣		٠,٦٢٦	١,٣١٣	٠,٢٨٣	٤,٦٣٧	***
٤		٠,٦٩٧	١,٤٨٦	٠,٣٠٤	٤,٨٨٢	***
٥		٠,٦٥٧	١,٤٤٣	٠,٣٠٤	٤,٧٥٠	***
٦		٠,٦٥٦	١,٣٧٠	٠,٢٨٩	٤,٧٤٧	***
٧		٠,٦٦٥	١,٤٣٧	٠,٣٠١	٤,٧٧٨	***

الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالشخصية الاستباقية والاستبصار المعرفي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر "دراسة تنبؤية فارقة"

رقم العبار ة	البُعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
٨		٠,٦٧٥	١,٤٧٦	٠,٣٠٧	٤,٨١٠	***
٩		٠,٦٣٤	١,٣٢٩	٠,٢٨٥	٤,٦٦٧	***
١٠		٠,٥٩٠	١,٢٢٥	٠,٢٧٢	٤,٤٩٦	***
١١		٠,٦٠٣	١,٣٥٧	٠,٢٩٨	٤,٥٤٨	***
١٢		٠,٢٨٤	٠,٤٩١	٠,١٤٥	٣,٣٨٦	***
١٣	المسئولية الخارجية	٠,٤٥٥	١			
١٤		٠,٦٣٧	١,٥٠٣	٠,٣٣٤	٤,٥٠٥	***
١٥		٠,٦٢١	١,٣٣٢	٠,٢٩٩	٤,٤٥٢	***
١٦		٠,٧٢٨	١,٦٢١	٠,٣٤٠	٤,٧٦٩	***
١٧		٠,٧٩٦	١,٧٦٨	٠,٣٥٩	٤,٩٢٩	***
١٨		٠,٦٤٢	١,٣٧٨	٠,٣٠٥	٤,٥٢١	***
١٩		٠,٤٨٢	٠,٩٦٧	٠,٢٤٩	٣,٨٨٥	***
٢٠		٠,٦٢٥	١,٢٩٨	٠,٢٩١	٤,٤٦٣	***
٢١		٠,٧٠٤	١,٤٠٠	٠,٢٩٨	٤,٧٠٥	***
٢٢		٠,٦٥٨	١,٥٣٨	٠,٣٣٦	٤,٥٧٠	***
٢٣		٠,٤٦٥	٠,٩٤	٠,٢٤٧	٣,٨٠٢	***
٢٤		٠,٠٤٤-	٠,١١٤-	٠,٢٤٩	٠,٤٦-	٠,٦٤٦

يتضح من جدول (٣) أن القيمة الحرجة لجميع قيم معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) مما يشير إلى صدق البنية العاملية للمقياس، وذلك باستثناء العبارة رقم (٢٤) وبالتالي تم حذفها وأصبح المقياس مكون من (٢٣) عبارة.

كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج كما في الجدول التالي:

جدول (٤)

مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العاملية التوكيدي لمقياس الاستحقاق الأكاديمي

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	القرار
١	النسبة بين X^2 ودرجات الحرية $CMIN / DF$	١,٤١٩	مقبول
٢	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٤٨	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٨٤٧	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بـ درجات الحرية (AGFI)	٠,٧٩٦	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٧٧٥	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٧٣٢	مقبول

٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٨٠٩	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٧٨٢	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٨٠٢	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٥٩	مقبول

يتضح من جدول (٤) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاستحقاق الأكاديمي.

ب- الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٥)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس الاستحقاق الأكاديمي

العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية
١	**٠,٥٤٣	**٠,٥٠٥	١٣	**٠,٥٠٦	**٠,٥٣٤
٢	**٠,٦٥٦	**٠,٦٣٣	١٤	**٠,٦٨١	**٠,٦٨٧
٣	**٠,٦٤٨	**٠,٦٢٢	١٥	**٠,٦٧٣	**٠,٦٣٨
٤	**٠,٧٣٣	**٠,٧١٠	١٦	**٠,٧٣٨	**٠,٦٧٦
٥	**٠,٦٩٦	**٠,٦٤٧	١٧	**٠,٧٩٥	**٠,٧٥١
٦	**٠,٧٠٢	**٠,٦٤٤	١٨	**٠,٧٠١	**٠,٦١٢
٧	**٠,٧١٨	**٠,٦٥٠	١٩	**٠,٥٣٠	**٠,٤٨٤
٨	**٠,٧٠٧	**٠,٦٦٣	٢٠	**٠,٦٦٢	**٠,٦٢٩
٩	**٠,٦٧٨	**٠,٦٤٠	٢١	**٠,٧٣٢	**٠,٦٧٢
١٠	**٠,٦٢٥	**٠,٦١٧	٢٢	٠,٧٠٣	**٠,٦١٧
١١	**٠,٦٢٣	**٠,٦٤٣	٢٣	**٠,٥٤١	**٠,٤٨٢
١٢	**٠,٤٦٣	**٠,٤١٤	٢٤	حذفت في التحليل العاملي	

يتضح من جدول (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

- حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها البعض والدرجة الكلية لمقياس الاستحقاق الأكاديمي كما في الجدول التالي:

الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالشخصية الاستباقية والاستبصار المعرفي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر "دراسة تنبؤية فارقة"

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض والدرجة الكلية لمقياس الاستحقاق الأكاديمي

الأبعاد	توقعات الاستحقاق	المسئولية الخارجية
توقعات الاستحقاق	-	
المسئولية الخارجية	**٠,٧٧٥	
الدرجة الكلية	**٠,٩٤٩	**٠,٩٣٥

يتضح من جدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ج- الثبات:

قام الباحث باستخدام معامل أوميغا لماكدونالد للتحقق من ثبات البنية العاملية لأبعاد مقياس الاستحقاق الأكاديمي والدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧)

معاملات ثبات أوميغا للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاستحقاق الأكاديمي

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	توقعات الاستحقاق	٠,٨٧٣
٢	المسئولية الخارجية	٠,٨٧٤
-	الدرجة الكلية	٠,٩٢٥

يتضح من جدول (٧) أن معاملات ثبات أبعاد المقياس تراوحت بين (٠,٨٧٣ - ٠,٨٧٤)، وللدرجة الكلية (٠,٩٢٥) وهي قيمة مرتفعة إحصائياً؛ مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من تطبيق المقياس.

ثانياً: مقياس الشخصية الاستباقية:

قام الباحث بإعداد مقياس الشخصية الاستباقية وفق الخطوات الآتية:

١- الاطلاع على بعض الأدبيات النظرية والبحوث والمقاييس السابقة التي تناولت الشخصية

الاستباقية وذلك بهدف وضع إطار نظري لبناء المقياس الحالي ومنها: (Bateman & Crant

(1993) ؛ Belwalkar, 2016 ؛ زينب حميد وعلي المعموري، ٢٠١٩ ؛ Farooq et al,

2020 ؛ Chen et al, 2021 ؛ Chae et al, 2022 ؛ هناء زكي، ٢٠٢٢؛ الشيماء سالم، ٢٠٢٣؛ سامح حرب وحازم الطنطاوي، ٢٠٢٣؛ إيمان جريش، ٢٠٢٤؛ رانيا مرزوق وهيثم جلال، ٢٠٢٤).

٢- تم صياغة تعريف إجرائي للشخصية الاستباقية وتحديد الأبعاد التي تم بناء المقياس في ضوءها وهي: (البحث عن التحدي- المبادرة في التنفيذ- المثابرة) كونها أكثر الأبعاد تكرارًا، وأنسبها لطبيعة البحث ولمستوى المشاركين.

٣- صياغة (٣٠) عبارة موزعة على أبعاد الشخصية الاستباقية الثلاثة، حيث خُصص لكل بُعد (١٠) عبارات تعبر عن التعريف الإجرائي له، بواقع (٢١) عبارة موجبة، و(٩) عبارات سالبة، ويتم الاستجابة عنها من خلال مقياس متدرج من خمس نقاط على طريقة ليكرت هي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، إلى حد ما، نادرًا)، وتحديد طريقة تصحيح المقياس، حيث تأخذ الخمس نقاط المتدرجة الدرجات (٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١) على الترتيب بالنسبة للعبارات موجبة الصياغة، والدرجات (١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥) على الترتيب بالنسبة للعبارات سالبة الصياغة.

٤- تقديم مجموعة من التعليمات التي توضح المطلوب من المستجيب بدقة وتتناسب مع طبيعة المقياس وخصائص المشاركين في البحث.

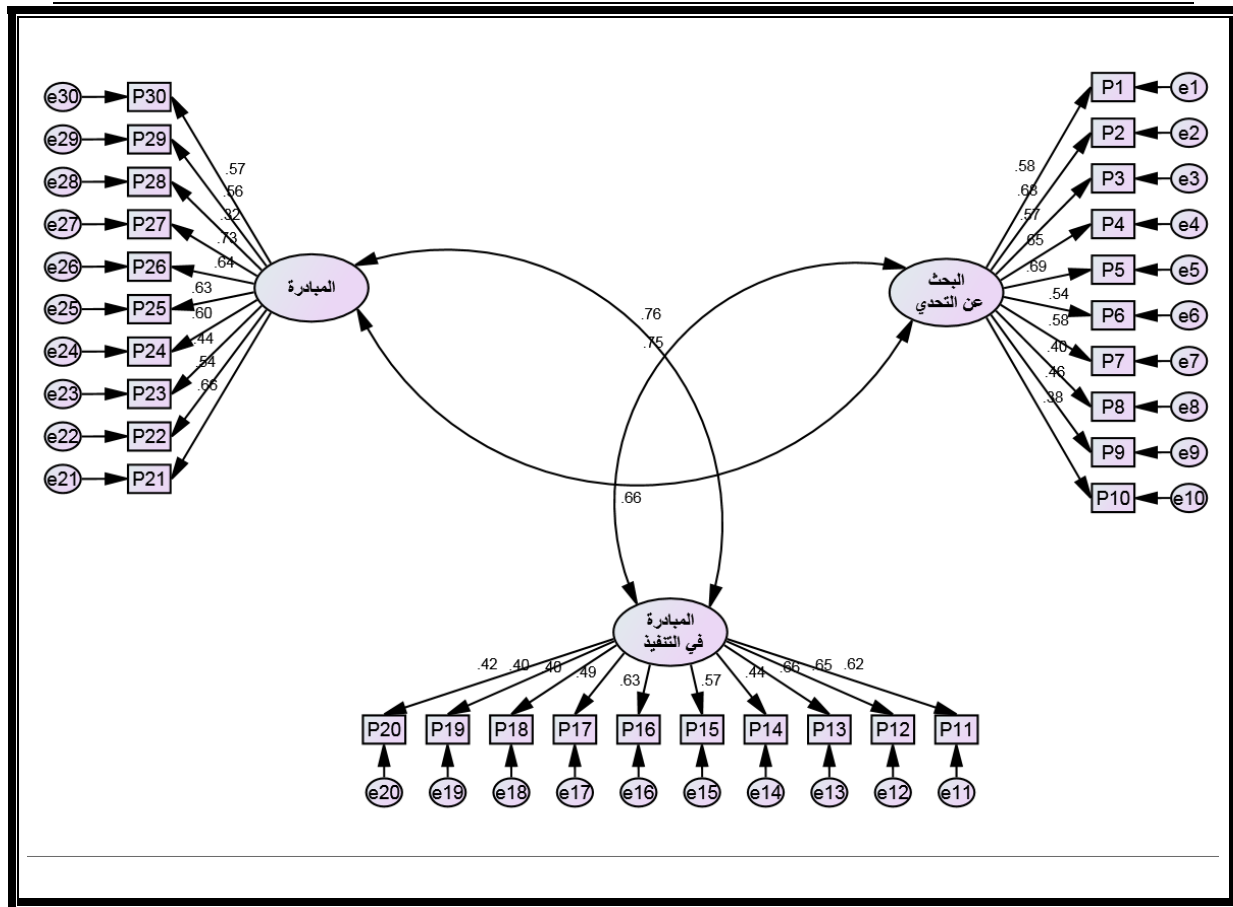
٥- تحكيم المقياس من خلال عرضه على مجموعة من السادة الأساتذة المتخصصين في مجالي علم النفس والصحة النفسية، والاستفادة من خبراتهم العلمية الرصينة في إعطاء تغذية مرتدة حول عناصر التحكيم المذكورة سابقًا في مقياس الاستحقاق الأكاديمي.

٦- حساب الخصائص السيكمترية، والتي يمكن توضيحها على النحو التالي:

أ- الصدق: وتم حسابه عن طريق ما يلي:

- التحليل العاملي التوكيدي: استخدم الباحث التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS. V.24 للتأكد من البنية العاملية للمقياس، والشكل التالي يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي بعد تطبيق المقياس:

الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالشخصية الاستباقية والاستبصار المعرفي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر "دراسة تنبؤية فارقة"



شكل (٢)

مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الشخصية الاستباقية

كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة ودالاتها كما في الجدول التالي:

جدول (٨)

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمقياس الشخصية الاستباقية

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١	البحث عن التحدي	٠,٥٧٦	١			
٢		٠,٦٨٢	١,٣٢٥	٠,٢٣٧	٥,٥٨٤	***
٣		٠,٥٧١	٠,٩٨٧	٠,٢٠٠	٤,٩٤٢	***
٤		٠,٦٤٩	١,١٣٤	٠,٢١	٥,٤٠٢	***
٥		٠,٦٩٤	١,٣٥١	٠,٢٣٩	٥,٦٤٣	***
٦		٠,٥٤٢	١,١٨٤	٠,٢٤٩	٤,٧٥٢	***
٧		٠,٥٧٦	١,٠٦٨	٠,٢١٥	٤,٩٧٤	***
٨		٠,٣٩٩	٠,٥٨٤	٠,١٥٧	٣,٧١٧	***
٩		٠,٤٥٦	٠,٧٧٩	٠,١٨٨	٤,١٥٠	***
١٠		٠,٣٨٠	٠,٦١٨	٠,١٧٣	٣,٥٧٠	***
١١	المبادرة في التنفيذ	٠,٦٢٥	١			
١٢		٠,٦٤٨	٠,٨٩	٠,١٥٤	٥,٧٧٤	***
١٣		٠,٦٦٠	٠,٩٩	٠,١٦٩	٥,٨٥١	***
١٤		٠,٤٤٠	٠,٦٩	٠,١٦٥	٤,١٨٥	***
١٥		٠,٥٧٢	٠,٧٢٢	٠,١٣٨	٥,٢٣٠	***
١٦		٠,٦٢٨	٠,٨٤٩	٠,١٥١	٥,٦٣٦	***
١٧		٠,٤٩٢	٠,٦٩٠	٠,١٥٠	٤,٦١٠	***
١٨		٠,٣٩٥	٠,٤٨٨	٠,١٢٨	٣,٨٠١	***
١٩		٠,٤٠٠	٠,٤٦٢	٠,١٢	٣,٨٣٧	***
٢٠		٠,٤٢٥	٠,٤٥٣	٠,١١٢	٤,٠٥٢	***
٢١	المثابرة	٠,٦٦٠	١			
٢٢		٠,٥٣٨	٠,٨٢٠	٠,١٥٨	٥,١٨٢	***
٢٣		٠,٤٣٩	٠,٧٣٠	٠,١٧٠	٤,٢٩٩	***
٢٤		٠,٦٠٠	٠,٨٦٢	٠,١٥١	٥,٧٠٤	***
٢٥		٠,٦٣٠	٠,٩٨٢	٠,١٦٥	٥,٩٤٩	***
٢٦		٠,٦٤٢	٠,٩٨٨	٠,١٦٣	٦,٠٤٨	***
٢٧		٠,٧٢٨	١,١٢٣	٠,١٦٧	٦,٧٠٤	***
٢٨		٠,٣١٧	٠,٣٩٦	٠,١٢٥	٣,١٦١	***
٢٩		٠,٥٥٥	٠,٨٥٤	٠,١٦	٥,٣٢٨	***
٣٠		٠,٥٧٣	٠,٨٤٦	٠,١٥٤	٥,٤٨٣	***

يتضح من جدول (٨) أن القيمة الحرجة لجميع قيم معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) مما يشير إلى صدق البنية العاملية للمقياس.

- كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج كما في الجدول التالي:

الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالشخصية الاستباقية والاستبصار المعرفي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر "دراسة تنبؤية فارقة"

جدول (٩)

مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الشخصية الاستباقية

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	القرار
١	النسبة بين X^2 ودرجات الحرية CMIN /DF	١,٣٩٨	مقبول
٢	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٦٤	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٧٠٤	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٧٥٨	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٧٣٧	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٧٩٩	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٨١٠	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٧٧٨	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٨٠٢	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٥٧	مقبول

يتضح من جدول (٩) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الشخصية الاستباقية.

ب- الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد التي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (١٠)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس الشخصية الاستباقية

العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية
١	**٠,٦١٧	**٠,٥٤٧	١٦	**٠,٦٧٢	**٠,٦٠٤
٢	**٠,٧٣١	**٠,٥٨٢	١٧	**٠,٥٦٣	**٠,٥٠٠
٣	**٠,٥٩٥	**٠,٥٣٤	١٨	**٠,٥٠٣	**٠,٤٢٠
٤	**٠,٦٧٤	**٠,٥٤٤	١٩	**٠,٤٧٧	**٠,٤١٧
٥	**٠,٧٠٩	**٠,٦٠٢	٢٠	**٠,٤٧١	**٠,٤٤٢
٦	**٠,٦٥٠	**٠,٤٩٥	٢١	**٠,٦٨٨	**٠,٥٩٦
٧	**٠,٦٤٦	**٠,٥٣٧	٢٢	**٠,٦١٧	**٠,٤٦٩

العبرة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	العبرة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية
٨	**٠,٤٧٢	**٠,٤٣٧	٢٣	**٠,٥٢٨	**٠,٤٨٣
٩	**٠,٥٢٦	**٠,٥٠٤	٢٤	**٠,٦٦٦	**٠,٥٢٠
١٠	**٠,٤٦٠	**٠,٤٤٨	٢٥	**٠,٦٥٨	**٠,٥٨٦
١١	**٠,٧٠٥	**٠,٥٨٨	٢٦	**٠,٦٦٨	**٠,٥٩٨
١٢	**٠,٧١١	**٠,٥٦٧	٢٧	**٠,٧٤١	**٠,٦١٨
١٣	**٠,٦٦١	**٠,٦٥٠	٢٨	**٠,٣٨٧	**٠,٣٩٠
١٤	**٠,٥٣٦	**٠,٤٤٩	٢٩	**٠,٦٢٨	**٠,٥٤٣
١٥	**٠,٦٠٢	**٠,٥٦٥	٣٠	**٠,٦٣٦	**٠,٥٢٩

يتضح من جدول (١٠) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

- حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض والدرجة الكلية لمقياس الشخصية الاستباقية كما بالجدول التالي

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض والدرجة الكلية لمقياس الشخصية الاستباقية

الأبعاد	البحث عن التحدي	المبادرة في التنفيذ	المثابرة
البحث عن التحدي	-		
المبادرة في التنفيذ	**٠,٦٤١	-	
المثابرة	**٠,٥٨٣	**٠,٦٣٩	-
الدرجة الكلية	**٠,٨٥٥	**٠,٨٨٢	**٠,٨٥٧

يتضح من جدول (١١) أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ وهذا يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ج- الثبات:

قام الباحث باستخدام معامل ثبات أوميغا لماكدونالد للتحقق من ثبات البنية العاملية لأبعاد مقياس الشخصية الاستباقية والدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٢)

معاملات ثبات أوميغا للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الشخصية الاستباقية

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	البحث عن التحدي	٠,٨١٥
٢	المبادرة في التنفيذ	٠,٧٩٧
٣	المثابرة	٠,٨٢٨
-	الدرجة الكلية	٠,٩١١

يتضح من جدول (١٢) أن معاملات ثبات أبعاد المقياس تراوحت بين (٠,٧٩٧ - ٠,٨٢٨)، وللدرجة الكلية (٠,٩١١) وهي قيمة مرتفعة إحصائياً، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من تطبيق المقياس.

ثالثاً: مقياس الاستبصار المعرفي:

قام الباحث بإعداد مقياس الاستبصار المعرفي وفق الخطوات الآتية:

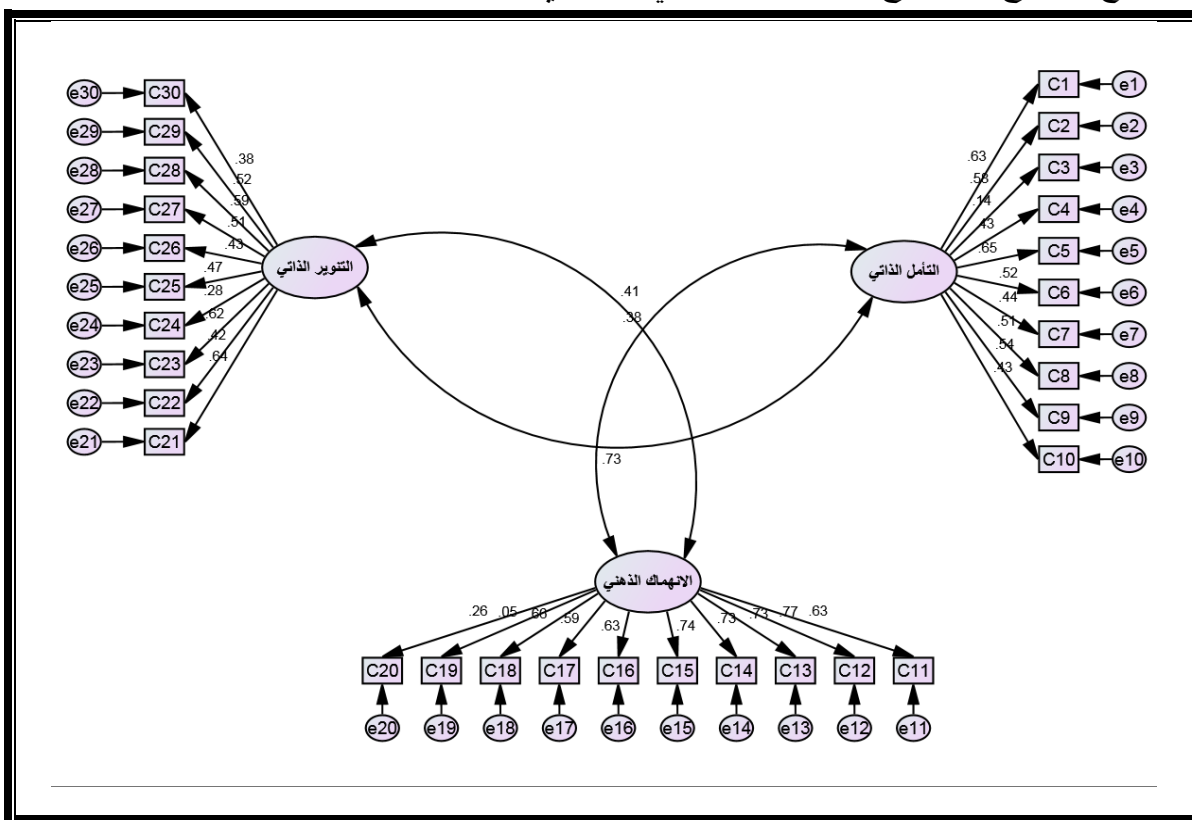
- ١- الاطلاع على بعض البحوث والمقاييس السابقة التي تناولت الاستبصار المعرفي، لوضع إطار نظري لبناء المقياس الحالي ومنها: (Beck & Warman, 2004)؛ ٢٠٢٠؛ نور العبادي وهيثم علي، ٢٠٢٠؛ ميرفت الخوالدة وشادية النل، ٢٠٢١؛ Jessica, 2022؛ خديجة عسيري، ٢٠٢٣؛ لبنى الحنكوي، ٢٠٢٣؛ منى شهاب وعامر مهدي، ٢٠٢٣؛ عبد اللاه المنيارى وآخرون، ٢٠٢٤؛ مصطفى عطا الله وأحمد محمد، ٢٠٢٤؛ (Halaj et al., 2024).
- ٢- وفي ضوء ما سبق من تراث سيكولوجي تم صياغة تعريف إجرائي للاستبصار المعرفي وتحديد الأبعاد التي تم بناء المقياس في ضوءها كونها الأكثر تكراراً، والأنسب لطبيعة وهدف البحث ولخصائص المشاركين وهي: (التأمل الذاتي- الانهماك الذهني- التنوير الذاتي).
- ٣- وتم صياغة تعريفات إجرائية لكل بُعد من أبعاد الاستبصار المعرفي، وصياغة (٣٠) عبارة، حيث خُصص لكل بُعد مجموعة عبارات تعبر عن التعريف الإجرائي له، بواقع (٢٤) عبارة موجبة، و(٦) عبارات سالبة، ويتم الاستجابة عنها من خلال مقياس متدرج من خمس نقاط على طريقة ليكرت هي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، إلى حد ما، نادرًا).

٤- صياغة مجموعة من التعليمات التي توضح المطلوب من المستجيب بدقة، وتحديد طريقة تصحيح للمقياس، حيث تأخذ الخمس نقاط المتدرجة الدرجات (١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥) على الترتيب بالنسبة للعبارات موجبة الصياغة، وعلى العكس من ذلك للعبارات سالبة الصياغة.

٥- تحكيم المقياس من خلال عرضه على مجموعة من السادة الأساتذة المتخصصين في مجالي علم النفس والصحة النفسية، والاستفادة من خبراتهم العلمية الرصينة في إعطاء تغذية مرتدة حول عناصر التحكيم المذكورة سابقاً في مقياس الاستحقاق الأكاديمي.

٦- حساب الخصائص السيكمترية، والتي يمكن توضيحها على النحو التالي:

أ- الصدق: وتم حسابه عن طريق التحليل العاملي التوكيدي: استخدم الباحث التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS. V.24 للتأكد من البنية العاملية للمقياس، والشكل التالي يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي بعد تطبيق المقياس على الفئة المذكورة:



شكل (٣)

مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاستبصار المعرفي

الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالشخصية الاستباقية والاستبصار المعرفي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر "دراسة تنبؤية فارقة"

كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة ودلالاتها كما في الجدول التالي:

جدول (١٣)

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمقياس الاستبصار المعرفي

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١	التأمل الذاتي	٠,٦٢٩	١	٠,٢٢٤	٥,١٠٩	***
٢		٠,٥٧٩	١,١٤٢	٠,٢٢٤	٥,١٠٩	***
٣		٠,١٤٠	٠,٢٩٧	٠,٢١٧	١,٣٧١	٠,١٧٠
٤		٠,٤٣٢	٠,٨٨١	٠,٢٢٠	٤,٠٠١	***
٥		٠,٦٥٣	١,١٩٧	٠,٢١٤	٥,٥٩٩	***
٦		٠,٥٢٠	٠,٩٤٦	٠,٢٠٢	٤,٦٨٥	***
٧		٠,٤٤٤	٠,٩٦٩	٠,٢٣٧	٤,٠٩٦	***
٨		٠,٥٠٧	١,٠٠٧	٠,٢١٩	٤,٥٩٢	***
٩		٠,٥٣٧	٠,٩٣٠	٠,١٩٣	٤,٨١٠	***
١٠		٠,٤٣٤	٠,٦٨٣	٠,١٧٠	٤,٠١٨	***
١١	الانهماك الذهني	٠,٦٢٨	١	٠,١٨١	٦,٧٩٥	***
١٢		٠,٧٧٣	١,٢٢٧	٠,١٨١	٦,٧٩٥	***
١٣		٠,٧٢٦	١,١٧١	٠,١٨١	٦,٤٨٩	***
١٤		٠,٧٢٩	١,١٢١	٠,١٧٢	٦,٥١٢	***
١٥		٠,٧٣٧	١,١٨٢	٠,١٨٠	٦,٥٦٣	***
١٦		٠,٦٣١	١,١١٢	٠,١٩١	٥,٨٢٠	***
١٧		٠,٥٩٤	٠,٩٢٦	٠,١٦٧	٥,٥٤١	***
١٨		٠,٦٦١	١,٠٥٦	٠,١٧٥	٦,٠٣٨	***
١٩		٠,٠٥٢	٠,١٢٠	٠,٢٢٤	٠,٥٣٦	٠,٥٩٢
٢٠		٠,٢٥٥	٠,٥٥١	٠,١٦٩	٣,٢٦٠	***
٢١	التنوير الذاتي	٠,٦٣٥	١	٠,١٨٠	٣,٨٨٤	***
٢٢		٠,٤١٨	٠,٦٩٩	٠,١٨٠	٣,٨٨٤	***
٢٣		٠,٦١٦	٠,٩١٠	٠,١٧٠	٥,٣٦٥	***
٢٤		٠,٢٧٨	٠,٥٥٦	٠,١٧١	٣,٢٥١	***
٢٥		٠,٤٦٦	٠,٦٧٢	٠,١٥٧	٤,٢٦٨	***
٢٦		٠,٤٣٢	٠,٧٥٨	٠,١٩٠	٣,٩٩٤	***
٢٧		٠,٥١٥	٠,٨٣٦	٠,١٨٠	٤,٦٤٧	***
٢٨		٠,٥٨٧	٠,٨٧	٠,١٦٨	٥,١٦٩	***
٢٩		٠,٥١٥	٠,٨٤٦	٠,١٨٢	٤,٦٥٢	***
٣٠		٠,٣٧٥	٠,٥١٤	٠,١٤٦	٣,٥٢٤	***

يتضح من جدول (١٣) أن القيمة الحرجة لجميع قيم معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) مما يشير إلى صدق البنية العاملية للمقياس، وذلك باستثناء العبارات أرقام (٣-١٩) وبالتالي تم حذفها وأصبح المقياس مكون من (٢٨) عبارة.

كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج كما في الجدول التالي:

جدول (١٤)

مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العنبري التوكيدي لمقياس الاستبصار المعرفي

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	القرار
١	النسبة بين X^2 ودرجات الحرية CMIN /DF	١,٥٠٩	مقبول
٢	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٥٢	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٨١١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بـ درجات الحرية (AGFI)	٠,٧٦٦	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعيارى (NFI)	٠,٧٥٢	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبى (RFI)	٠,٦٦١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٨٥٧	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٧٨٣	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٨٦٦	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٦٥	مقبول

يتضح من جدول (١٤) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العنبري التوكيدي لمقياس الاستبصار المعرفي.

ب- الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (١٥)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس الاستبصار المعرفي

العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية
١	**٠,٦٥٨	**٠,٤٦١	١٦	**٠,٦٣٦	**٠,٤٥٢
٢	**٠,٦٣٤	**٠,٤٨٩	١٧	**٠,٥٩٣	**٠,٤٣٣
٣	حذفت في التحليل العنبري		١٨	**٠,٦٥١	**٠,٤٩٩

الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالشخصية الاستباقية والاستبصار المعرفي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر "دراسة تنبؤية فارقة"

العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية
٤	**٠,٥٧٦	**٠,٤٣٧	١٩	حذفت في التحليل العاملي	
٥	**٠,٦٥٤	**٠,٥٨٠	٢٠	**٠,٥٥٢	**٠,٤١٨
٦	**٠,٥٤٣	**٠,٤٨٠	٢١	**٠,٦٧٦	**٠,٥٢٥
٧	**٠,٥٢٥	**٠,٤٢١	٢٢	**٠,٥٢٦	**٠,٤٦٣
٨	**٠,٦١٨	**٠,٣٧٧	٢٣	**٠,٦٠٤	**٠,٦٢٦
٩	**٠,٥٦٨	**٠,٣٦٥	٢٤	**٠,٤٠٨	**٠,٣٧١
١٠	**٠,٤٥٥	**٠,٤٥٣	٢٥	**٠,٥٧٣	**٠,٣٨١
١١	**٠,٦٦٢	**٠,٤٩٨	٢٦	**٠,٥٤٦	**٠,٤٦١
١٢	**٠,٧٤٨	**٠,٥٨١	٢٧	**٠,٦٣٠	**٠,٥٨٣
١٣	**٠,٧٠٧	**٠,٥٨٢	٢٨	**٠,٥٩١	**٠,٥٣٠
١٤	**٠,٦٦٤	**٠,٦٦٣	٢٩	**٠,٥٨٤	**٠,٤٧١
١٥	**٠,٧٦٣	**٠,٥٨٩	٣٠	**٠,٤٣٠	**٠,٣٩٧

يتضح من جدول (١٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

- حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها البعض والدرجة الكلية لمقياس الاستبصار المعرفي كما في الجدول التالي:

جدول (١٦)

معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض والدرجة الكلية لمقياس الاستبصار المعرفي

الأبعاد	التأمل الذاتي	الانهمك الذهني	التنوير الذاتي
التأمل الذاتي	-		
الانهمك الذهني	**٠,٥٤٨	-	
التنوير الذاتي	**٠,٥٩٤	**٠,٥٣٩	-
الدرجة الكلية	**٠,٧٧٥	**٠,٧٦١	**٠,٧٧٨

يتضح من جدول (١٦) أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ج- الثبات:

قام الباحث باستخدام معامل ثبات أوميغا لماكدونالد للتحقق من ثبات البنية العاملية لأبعاد مقياس الاستبصار المعرفي والدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٧)

معاملات ثبات أوميغا للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاستبصار المعرفي

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	التأمل الذاتي	٠,٧٧٥
٢	الانهماك الذهني	٠,٨٦٥
٣	التنوير الذاتي	٠,٧٥٨
-	الدرجة الكلية	٠,٨٧٠

يتضح من جدول (١٧) أن معاملات ثبات أبعاد المقياس تراوحت بين (٠,٧٥٨ - ٠,٨٦٥)، وللدرجة الكلية (٠,٨٧٠) وهي قيمة مرتفعة إحصائياً؛ مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من تطبيق المقياس.

خطوات تنفيذ البحث:

لتنفيذ البحث الحالي اتبع الباحث مجموعة خطوات يمكن توضيحها كالتالي:

- ١- إعداد أدوات البحث وعرضها على السادة الأساتذة المحكمين.
- ٢- تطبيق الأدوات في صورتها الأولية على (١٢٠) طالباً وطالبة بالدراسات العليا بجامعة الأزهر.
- ٣- تطبيق الأدوات بصورتها النهائية على (٢٧٠) طالباً وطالبة بالدراسات العليا بجامعة الأزهر.
- ٤- إجراء المعالجة الإحصائية اللازمة للتحقق من فروض البحث.
- ٥- عرض ومناقشة وتفسير نتائج البحث في ضوء الإطار النظري ونتائج البحوث والدراسات السابقة وخصائص المشاركين، وتقديم مجموعة توصيات ومقترحات لبحوث المستقبلية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- ١- اختبار "ت" لعينة واحدة One-Sample T-test
- ٢- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient
- ٣- تحليل الانحدار البسيط Simple Regression Analysis
- ٤- تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise Multiple Regression Analysis
- ٥- تحليل التباين ثلاثي الاتجاه Three-Way ANOVA

الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالشخصية الاستباقية والاستبصار المعرفي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر "دراسة تنبؤية فارقة"

نتائج فروض البحث ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول:

وينص على أنه " لا يوجد مستوى مرتفع من الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر".

وللإجابة على هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" لعينة واحدة لمقارنة متوسطات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاستحقاق الأكاديمي بالمتوسطات الفرضية لها والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٨)

قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية للعينة والمتوسط الفرضي لمقياس الاستحقاق الأكاديمي

الأبعاد	عدد العبارات	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
توقعات الاستحقاق	١٢	٣٦	٣٤,٩٩٦	٩,٨٠٨	١,٦٨١	٠,٠٩٤ (غير دالة)
المسئولية الخارجية	١١	٣٣	٢٩,٦١٨	٨,٢١٢	٦,٧٦٦**	٠,٠١ (دالة)
الدرجة الكلية	٢٣	٦٩	٦٤,٦١٤	١٦,٩٠١	٤,٢٦٣**	٠,٠١ (دالة)

يتضح من جدول (١٨) ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي لبُعد توقعات الاستحقاق، حيث بلغت قيمة "ت" (١,٦٨١) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى وجود مستوى متوسط من توقعات الاستحقاق لدى أفراد العينة.
- وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي لبُعد المسئولية الخارجية لصالح المتوسط الفرضي، حيث بلغت قيمة "ت" (٦,٧٦٦) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود مستوى منخفض من المسئولية الخارجية لدى أفراد العينة.

- وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي للاستحقاق الأكاديمي لصالح المتوسط الفرضي، حيث بلغت قيمة "ت" (٤,٢٦٣) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود مستوى منخفض من الاستحقاق الأكاديمي لدى أفراد العينة.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج بحث فتحي الضبع (٢٠٢٠)، آية محمد وآخرون (٢٠٢٤)، زينب حسين وعبد الكريم الكبيسي (٢٠٢٤) والتي أشارت إلى وجود مستوى مرتفع من الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء طبيعة طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر والتي تتمثل في أنهم وإن كانوا في بعض الأوقات يتوافر لديهم تطلعات وتأملات في الحصول على بعض الامتيازات وتقديم تغذية مرتدة تنمي عندهم الجوانب العلمية والمهنية، خاصة عندما يقارنون مستوياتهم بمستويات غيرهم في نفس المرحلة في الجامعات الأخرى ويتأكد لهم مدى عمق المعارف واتساع دائرتها لديهم وإدراك التفاصيل الدقيقة؛ مما يجعلهم يشعرون في بعض الأوقات أنهم يستحقون أكثر مما هم فيه مقارنة بغيرهم؛ لذلك جاء مستوى توقعات الاستحقاق لديهم متوسطاً.

ويرى الباحث أن وجود مستوى متوسط من توقعات الاستحقاق لدى طلاب جامعة الأزهر قد يرجع في جزء كبير منه إلى شيوع وسهولة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي خاصة مع أعضاء هيئة التدريس الأمر الذي جعلهم يتوقعون أن تعود مودة العلاقة بمرود إيجابي عليهم، فالطلاب الذين يتوقعون سلوكيات استحقاقية يتبنون مواقف لتبريرها، حيث تعمل هذه التبريرات على حمايتهم من لوم الذات أو لوم الآخرين، لتوافر لديهم تأمل أن الآخرين سيقدرّون الضغوط الذين يملّون بها.

كما فسر الباحث وجود مستوى منخفض من المسؤولية الخارجية في ضوء وعي طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر بمسؤولياتهم، والسعي للقيام بها على أتم وجه، وتحمل عواقبها، فقد يحاول بعض الطلاب تقليل التزاماتهم الشخصية وإخفاء أوجه قصورهم، لكن يصعب عزو مسؤولية إخفاقه الدراسي وعدم تقدمه العلمي إلى الآخرين بشكل كلي، ولعل المؤثر الأكبر في ذلك دراستهم الأزهرية التي غرست فيهم قيمة المسؤولية والشجاعة في تحمل كل فرد نتائج عمله، خاصة وأنهم ليسوا مثاليين، والخطأ أمر وارد على الجميع لا محالة، وطالما أن النتيجة جاءت وفق مقدمات تم

الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالشخصية الاستباقية والاستبصار المعرفي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر "دراسة تنبؤية فارقة"

الأخذ بها بشكل جاد فلا بُد من التسليم والرضا بها بدلاً من إلقاء مسؤوليتها على الآخرين، كما أن علوم الشرعية ساهمت في الحكم بموضوعية واتخاذ قرارات عقلانية وفق تسلسلها المنطقي دون إلقاء اللوم على الآخرين عند الاخفاق، بل لا بُد من الجهد والاجتهاد والمثابرة في تحقيق الأهداف. ويعزو الباحث انخفاض مستوى الاستحقاق الأكاديمي بدرجة الكلية إلى تمييزهم الدقيق بين الاستحقاق الأكاديمي والاستحقاق المشروع الذي يقوم على ما هو مستحق واقعياً نتيجة الجد والاجتهاد وما لا يُستحق فعلياً للتقصير في القيام بالمهام الحياتية، أما الاستحقاق الأكاديمي في البيئة الجامعية فيأخذ أشكالاً وأطراً متغيرة حسب الأهواء الشخصية، وبما أن الدراسة الأزهر ليست قائمة على التريح وإنما حملت على عاتقها ترسيخ مبادئ وقيم دينية وإنسانية عادلة تقضي لكل إنسان بما يستحقه دون مجاملة، وتدعو أن يتقلد كل فرد من الأعمال حسب كفاءته وجهده، كل ذلك ساهم في انخفاض مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر.

نتائج الفرض الثاني:

وينص على أنه "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاستحقاق الأكاديمي والشخصية الاستباقية لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون Paerson Correlation للتعرف على قوة واتجاه العلاقة الارتباطية بين الاستحقاق الأكاديمي والشخصية الاستباقية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٩)

معاملات الارتباط بين درجات العينة على متغيري الاستحقاق الأكاديمي والشخصية الاستباقية

الاستحقاق الأكاديمي			المتغيرات	
الدرجة الكلية	المسئولية الخارجية	توقعات الاستحقاق	البحث عن التحدي	الشخصية الاستباقية
**٠,٣٢٣-	**٠,٢٨٧-	**٠,٣١٧-	المبادرة في التنفيذ	
**٠,٢٣٢-	**٠,٢٢٥-	**٠,٢١١-	المثابرة	
**٠,٣٤٦-	**٠,٣٤٠-	**٠,٣١٢-	الدرجة الكلية	
**٠,٣٤٠-	**٠,٣٢١-	**٠,٣١٦-		

يتضح من جدول (١٩) وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات العينة على الاستحقاق الأكاديمي (الدرجة الكلية والأبعاد) ودرجاتهم على الشخصية الاستباقية (الدرجة الكلية والأبعاد).

الكلية والأبعاد) حيث جاءت جميع قيم معامل الارتباط بينهما دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

وتتسق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Bonaccio et al., (2016) التي أظهرت جود ارتباط سالب دال إحصائياً بين الاستحقاق الأكاديمي سمات الشخصية الإيجابية كالانفتاح والمقبولية وبقطة الضمير والانبساطية، ومع نتائج بحث مروة هلال (٢٠٢٢) التي بينت جود علاقات ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الاستحقاق الأكاديمي والعوامل الكبرى للشخصية.

ويفسر الباحث وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الاستحقاق الأكاديمي (الدرجة الكلية والأبعاد) والشخصية الاستباقية (الدرجة الكلية والأبعاد) كما يلي:

- بالنسبة لبُعد التوقعات المستحقة: والذي يشير إلى تصورات غير واقعية من الطالب تجعله يتوقع امتيازات أكاديمية وخدمات تفضيلية واستحقاقه معاملة أفضل لمجرد أنه قام بدفع بعض المصروفات الدراسية ويأمل في حصوله على أعلى الدرجات والتقديرات الجامعية، وله الحق في تحديد مواعيد الاختبارات ووضع سياسات تعليمية تناسب ميوله وأهوائه ويجب على عضو هيئة التدريس اتباعها، فإن هذه التوقعات تتنافى تماماً مع خصائص الشخصية الاستباقية التي تتضمن طرق باب المبادرة والأخذ بزمام الأمور ومقاليدها دون التطلع إلى امتلاك شيئاً ليس من حقه، والبحث عن التحدي لإثبات قدرته على تجاوزه، وعدم انتهاء دوره عند مجرد توقع ما لا يستحقه من الآخرين؛ وهذا ما أثبت منطقياً سلبية العلاقة بينهما.

- بالنسبة لبُعد المسؤولية الخارجية: والذي يتضمن محاولة الطالب إلقاء المسؤولية أو اللوم في أي عمل قد يخفق فيه على غيره، والسعي لتقليل التزاماته الشخصية وإخفاء أوجه قصوره، وهذا يتعارض مع أكدته البحوث السابقة من أن طبيعة الفرد ذو الشخصية الاستباقية يتسم بإحساس أكبر بتقرير المصير والسعي للبحث عن الحلول الأفضل لتحسين الأداء، ويسعى لتجاوز الوضع الطبيعي، ولديه قدرة بذل المزيد من الجهد، والسعي لجعل رؤيته الشخصية حقيقة، فينخرط في سلوكيات تتجاوز أدواره الرسمية بحثاً عن التحسين المستمر لتحويل أفكاره إلى واقع (Bergeron et al., 2014)؛ وهذا ما يثبت واقعية سلبية العلاقة بينهما.

الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالشخصية الاستباقية والاستبصار المعرفي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر "دراسة تنبؤية فارقة"

- بالنسبة للدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي فإن من يحصل عليها بشكل مرتفع لديه تقدير منخفض لذاته، ويتسم بالانرجسية؛ ويعتقد أن المسؤولية عن نجاحه في مرحلة الدراسات العليا تقع على عاتق الآخرين، ومن حقه وضع الخطط والسياسات ويجب على أساتذته تنفيذها، وهذا ما يتنافى بشكل كلي مع ما يعيشه طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر وخاصة ذوي الشخصيات الاستباقية حيث إنهم يقيمون أفكارهم وقدراتهم بشكل واقعي، ويقدرّون أنفسهم بشكل إيجابي، وأكثر ضبطاً لتصرفاتهم في معظم المواقف التعليمية والاختبارية، وأكثر سعيًا إلى بناء أنفسهم علميًا والاستفادة من خبرات أساتذتهم، وهذا ما يؤكد سلبية العلاقة بين المتغيرين.

نتائج الفرض الثالث:

وينص على أنه "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاستحقاق الأكاديمي والاستبصار المعرفي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون Paerson Correlation وللتعرف على قوة واتجاه العلاقة الارتباطية بين الاستحقاق الأكاديمي والاستبصار المعرفي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢٠)

معاملات الارتباط بين درجات العينة على متغيري الاستحقاق الأكاديمي والاستبصار المعرفي

الاستحقاق الأكاديمي			المتغيرات	
الدرجة الكلية	المسئولية الخارجية	توقعات الاستحقاق	التأمل الذاتي	الاستبصار المعرفي
**٠,٤٥٩-	**٠,٤١١-	**٠,٤٤٧-	الانهماك الذهني	
**٠,٤٨٣-	**٠,٤٦٥-	**٠,٤٤٢-	التنوير الذاتي	
**٠,٣٥٥-	**٠,٣١٠-	**٠,٣٥٣-	الدرجة الكلية	
**٠,٤٩٤-	**٠,٤٥١-	**٠,٤٧٤-		

يتضح من جدول (٢٠) وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات العينة على الاستحقاق الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) ودرجاتهم على الاستبصار المعرفي (الأبعاد والدرجة الكلية) حيث جاءت جميع قيم معامل الارتباط بينهما دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج (Sohr-Preston & Boswell (2015؛ زينب رؤوف (٢٠٢٠) من وجود علاقة ارتباطية عكسية أو سالبة بين الاستحقاق الأكاديمي ومفهوم الذات وكفاءتها المدركة وأشكال نقد الذات باعتبارها مؤشرات للاستبصار المعرفي.

ويدعم هذه النتيجة ما أشار إليه (Beck et al., (2004 من أن الاستبصار المعرفي يعني قدرة الفرد على تقييم وتصحيح تشوّهاته المعرفية، وتعديل تفسيراته الخاطئة من خلال الاندماج في عمليات عقلية معرفية من أجل الوصول إلى استنتاجات مدروسة.

ويفسر الباحث وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الاستحقاق الأكاديمي (الدرجة الكلية والأبعاد) والاستبصار المعرفي (الدرجة الكلية والأبعاد) كما يلي:

- بالنسبة لبُعد التوقعات المستحقة: والذي يرجع للثقة الزائدة الناتجة عن حصول الطالب على بعض الشهادات لبرامج تعقد ليوم أو يومين أو دورات ربحية تكون بمقابل بغض النظر عن الجهد والتمكن العلمي، وأساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة، بالإضافة إلى كثرة الإطراء وقبول الإيحاءات المغلوطة وتصديق كل ما يقال عنه بأنه يستحق أكثر مما هو فيه؛ مما يجعله في حالة من معاشية الوهم غير الواقعي مما يترتب عليه شعور الاستحقاق وحب التملك وهذا ما يتعاكس تمامًا مع مكونات الاستبصار المعرفي التأمل الذاتي الذي يتضمن إعمال الخاطر والحديث الذاتي عما لدى الفرد من خبرات ومعتقدات وما يحتاجه من مهارات، والتفحص الدقيق لمؤشرات الفشل لتجنب الوقوع فيها؛ مما يؤكد سلبية العلاقة بينهما.
- بالنسبة لبُعد المسؤولية الخارجية: والذي قد يكون نتاجًا لفقدان الهوية، وانتشار مؤسسات ومدارس قائمة على التريح، والإفراط في استخدام الانترنت ووسائل التواصل الاجتماعي، وتقليد كل ما يطالعه؛ فيرى أنه أهلاً لكل شيء حتى وإن لم يقدم شيء، ويترسخ لديه شعور البراءة من كل عيب وأن الآخرين هم سبب إخفاقه، وهذا ما يتنافى مع ما توصلت إليه النماذج المفسرة للاستبصار المعرفي من خلال عملية تفكير مزدوجة تجمع بين التفكير المنطقي والتحليلي، ويستخدمهما الفرد لحل مشكلاته على أساس عقلي معتمدًا على خبرته وقدرته على التأمل والاستغراق الذهني حتى يصل للتتوير وتبصر الحلول الجذرية بدلاً من إلقاء المسؤولية على عناصر خارجية؛ وهذا يبين مصداقية العلاقة العكسية بين المتغيرين.

الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالشخصية الاستباقية والاستبصار المعرفي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر "دراسة تنبؤية فارقة"

- بالنسبة للدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي فمن عوامل انتشاره زيادة تكاليف التعليم واعتماد بعض الجامعات على الرسوم الدراسية كإيرادات جعلت المتعلمين يشعرون بأن التعليم أصبح سلعة امتلكوها، ولا بُد من الحصول على خدمات مقابل ما دفعوه، وهذا على العكس تمامًا مما يعنيه الاستبصار المعرفي الذي يتمثل في تطوير مهاراتهم وطرق تفكيرهم لتحسين تحصيلهم، ودمجها في خبراتهم الحياتية؛ نظرًا لما تؤديه من دور بارز في بناء الإطار الفكري لديهم، وتحديد ملامح شخصيتهم؛ وهذا ما أثبت منطقية كون العلاقة بين المتغيرين جاءت سالبة.

نتائج الفرض الرابع:

وينص على أنه "لا يمكن التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي تنبؤًا دالًا إحصائيًا من خلال الشخصية الاستباقية لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر".
وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث تحليل الانحدار البسيط لمعرفة إسهام الشخصية الاستباقية في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢١)

نتائج تحليل الانحدار البسيط لإسهام الشخصية الاستباقية في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي

المتغير المتنبئ به	المتغير المنبئ	"ر"	"ر ^٢ "	قيمة "ف" ودلالاتها	قيمة الثابت	B	Beta	"ت" ودلالاتها
الاستحقاق الأكاديمي	الشخصية الاستباقية	٠,٣٤٠	٠,١١٥	*٣٤,٩٣٩ *	١١٣,٣٠٦	-٠,٤١٢	-٠,٣٤٠	*٥,٩١١

يتضح من جدول (٢١) أن نتائج تحليل الانحدار البسيط أظهرت أن متغير الشخصية الاستباقية يسهم إسهامًا دالًا إحصائيًا في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي حيث بلغت قيمة "ف" لدلالة التنبؤ (٣٤,٩٣٩) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما يتضح أن متغير

الشخصية الاستباقية يسهم بنسبة (١١,٥%) في تباين الاستحقاق الأكاديمي، حيث بلغت قيمة معامل التحديد ($r^2 = 0,115$)، وفي ضوء ذلك يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

$$\text{الاستحقاق الأكاديمي} = -0,412 \times \text{الشخصية الاستباقية} + 113,306$$

كما استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise Multiple Regression Analysis لمعرفة إسهام أبعاد الشخصية الاستباقية في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢٢)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد لإسهام أبعاد الشخصية الاستباقية في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي

المتغير المتنبئ به	المتغيرات المنبئة	"ر" المتعدد	"ر ^٢ " المتعدد	قيمة "ف" ودالاتها	قيمة الثابت	B	Beta	"ت" ودالاتها
الاستحقاق الأكاديمي	المثابرة	٠,٣٧٢	٠,١٣٨	٢١,٤٥٥ **	١١٧,٧٣٩	-٠,٧٦٣	-٠,٢٣٦	***٣,٢٤١
	البحث عن التحدي					-٠,٥٧٢	-٠,١٧٥	*٢,٤٠٤

يتضح من جدول (٢٢) أن نتائج تحليل الانحدار المتعدد أسفرت عن وجود بعدين من أبعاد الشخصية الاستباقية يسهمان إسهامًا دالًا إحصائيًا في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي وهما (المثابرة، البحث عن التحدي)، حيث بلغت قيمة "ف" لدلالة التنبؤ (٢١,٤٥٥) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) كما يتضح أن هذين البعدين يسهمان بنسبة (١٣,٨%) في تباين الاستحقاق الأكاديمي، حيث بلغت قيمة معامل التحديد ($r^2 = 0,138$)، وفي ضوء ذلك يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

$$\text{الاستحقاق الأكاديمي} = -0,763 \times \text{المثابرة} - 0,572 \times \text{البحث عن التحدي} + 117,739$$

وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج بحث صفاء بيرق (٢٠٢٢) من أنه يمكن التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من خلال مستوى الطموح وذلك باعتباره من مؤشرات الشخصية الاستباقية التي تطلع دائمًا إلى الأفضل وتبادر في اغتنام الفرص لتحقيق أهدافها المنشودة.

وتدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه نتائج بحث مروءة هلال (٢٠٢٢) من إمكانية التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من بعض عوامل الشخصية كالمقبولية والتواضع والأمانة وبعض استراتيجيات التعلم كمراقبة الذات والمعرفة والتركيز.

وبما أن العلاقة بينهما كانت سلبية فإنه يمكن تفسير إمكانية التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من خلال بُعد المثابرة كونه يشير إلى استغراق الفرد عدد ساعات أطول في المهام التي تسند إليه، وببذل المزيد من الجهد لجعل رؤيته الشخصية حقيقة واقعية، ومواصلة الاندماج في تنفيذ خطته وطموحاته وعدم الاستسلام للفشل أو توقعه، ومواجهة المشكلات والتحديات بآليات متنوعة تمكنه من تنفيذ التغيير للأفضل وتحقيق أهدافه بنجاح، بل ويسعى إلى أن يتجاوز أدواره الرسمية بحثاً عن التطوير المستمر على مستوى الحاضر والمستقبل، ويقاوم الأفكار والآراء المثبطة والتوقعات الاستحقاقية التي قد تكون وهمية، فالطالب الذي يصمد ويثابر في وجه التحديات ويجتهد في تحقيق التميز لا يتوهم ولا ينتظر أشياء غير مستحقة له، ولا يلقي بعواقب مسؤولياته على عاتق الآخرين.

ويفسر الباحث إمكانية التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من خلال بُعد البحث عن التحدي الذي يتضمن تقصي الطلاب وبحثهم المتواصل عن الفرص المناسبة التي تمكنهم من إحداث تغييرات في البيئة المحيطة بهم، والجدية في محاولة تحويل التحديات التي تمثل تهديداً لمستقبلهم إلى فرص واقعية تثير دوافعهم نحو النهوض وتحقيق طموحاتهم المستقبلية، خاصة وأن ذوي الشخصية الاستباقية يتصفون بمستوى مرتفع من التمكين النفسي والمرونة والتوجه الإيجابي نحو الحياة، بالإضافة إلى التمتع بمهارات قيادية واجتماعية، ولديهم روح المبادرة لتغيير الواقع على نحو مختلف مستفيدين في تحقيق ذلك بما يتوافر لديهم من انضباط وإصرار وخبرات وتجارب سابقة في خوض مغامرات حاضرة بما تحمل من غموض رغبة في تحدي قدراتهم لاستكشافه، واستشراف مستقبل مشرق يحمل بين طياته ما يطمحون فيه ويتطلعون إليه؛ ولعل هذا ما يؤكد واقعية النتيجة التي تم التوصل إليها.

ويعزو الباحث إمكانية التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من خلال الدرجة الكلية للشخصية الاستباقية إلى كونها شخصية تتحدى الظروف الزاهنة بدافع داخلي ينشط القدرات ويستثمر الطاقات الذهنية والجسمية للقيام ببعض الإجراءات الإيجابية والتخطيطية للبحث عن آلية للتحسين المستمر، والبحث الدائم عن الفرص المتاحة لذلك، واغتنام كافة الموارد المتاحة في سبيل الوصول إلى

الغايات المنشودة، والمبادرة في تنفيذ ما تم التخطيط له، والمثابرة والصمود من أجل التغلب على كافة التحديات والصعوبات التي تعوق تقدمهم، والانغماس الذهني في تنفيذ ما يقومون به وفق ما تم التخطيط له، وهذا ما يجعلهم في معزل عن معاشية توقعات الاستحقاق الأكاديمي غير المنطقية أو المطالبة بمستوى من الامتيازات بغض النظر عن الأداء الواقعي، أو إلقاء مسؤولية إخفاقه أو نجاحه على عاتق غيره، بل ويرفض أن يطالب بمثل هذه الامتيازات هو أو غيره دون حق.

نتائج الفرض الخامس:

وينص على أنه "لا يمكن التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي تنبؤاً دالاً إحصائياً من خلال الاستبصار المعرفي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث تحليل الانحدار البسيط لمعرفة إسهام الاستبصار المعرفي في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢٣)

نتائج تحليل الانحدار البسيط لإسهام الاستبصار المعرفي في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي

المتغير المتنبئ به	المتغير المنبئ	"ر"	"ر ^٢ "	قيمة "ف" ودالاتها	قيمة الثابت	B	Beta	"ت" ودالاتها
الاستحقاق الأكاديمي	الاستبصار المعرفي	٠,٤٩٤	٠,٢٤٤	٨٦,٦٠٥* *	١٤١,٨٦٨	-٠,٧٠٢	-٠,٤٩٤	٩,٣٠٦**

يتضح من جدول (٢٣) أن نتائج تحليل الانحدار البسيط أظهرت أن متغير الاستبصار المعرفي يسهم إسهاماً دالاً إحصائياً في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي حيث بلغت قيمة "ف" لدلالة التنبؤ (٨٦,٦٠٥) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) كما يتضح أن متغير الاستبصار المعرفي يسهم بنسبة (٢٤,٤%) في تباين الاستحقاق الأكاديمي، حيث بلغت قيمة معامل التحديد ($r^2 = ٠,٢٤٤$)، وفي ضوء ذلك يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

$$\text{الاستحقاق الأكاديمي} = -٠,٧٠٢ \times \text{الاستبصار المعرفي} + ١٤١,٨٦٨$$

كما استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لمعرفة إسهام أبعاد الاستبصار المعرفي في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي، والجدول التالي يوضح ذلك:

الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالشخصية الاستباقية والاستبصار المعرفي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر "دراسة تنبؤية فارقة"

جدول (٢٤)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد لإسهام أبعاد الاستبصار المعرفي في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي

المتغير المتنبئ به	المتغيرات المنبئة	"ر" المتعدد	"ر ^٢ " المتعدد	قيمة "ف" ودلالاتها	قيمة الثابت	B	Beta	"ت" ودلالاتها
الاستحقاق	الانهماك الذهني	٠,٥٢٢	٠,٢٧٣	٥٠,٠٧٧	١٤٣,٥٦٩	١,٢٢٠-	٠,٣٢١-	**٤,٧٧٧
الأكاديمي	التأمل الذاتي			**		١,٠١٠-	٠,٢٥٧-	**٣,٨٢٣

يتضح من جدول (٢٤) أن نتائج تحليل الانحدار المتعدد أسفرت عن وجود بعدين من أبعاد الاستبصار المعرفي يسهمان إسهامًا دالًا إحصائيًا في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي وهما: (الانهماك الذهني، التأمل الذاتي)، حيث بلغت قيمة "ف" لدلالة التنبؤ (٥٠,٠٧٧) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) كما يتضح أن هذين البعدين يسهمان بنسبة (٢٧,٣%) في تبين الاستحقاق الأكاديمي، حيث بلغت قيمة معامل التحديد ($R^2 = ٠,٢٧٣$)، وفي ضوء ذلك يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

$$\text{الاستحقاق الأكاديمي} = ١,٢٢٠- \times \text{الانهماك الذهني} - ١,٠١٠ \times \text{التأمل الذاتي} + ١٤٣,٥٦٩$$

وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج بحث كل من Sohr-Preston & Boswell (2015) ؛ زينب رؤوف (٢٠٢٠) من أنه يمكن التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من خلال مفهوم وفعالية الذات، وكذلك أشكال نقد الذات - باعتبارهما من مؤشرات الاستبصار المعرفي.

وتدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه نتائج بحث مروة هلال (٢٠٢٢) من إمكانية التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من مراقبة الذات- وهو يمثل بُعد التأمل الذاتي من أبعاد الاستبصار المعرفي- والمعرفة والتركيز باعتبارها ضمن استراتيجيات التعلم.

وبما أن العلاقة بينهما كانت سلبية فإنه يمكن تفسير إمكانية التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من خلال بُعد التأمل الذاتي كونه يشير إلى قيام الطالب بالتفكير وإعمال خاطره في أي شيء أو

موقف يمر به، وبالإضافة إلى حديثه الذاتي الذي يُظهر له رصيده الحقيقي من الخبرات، وما يحتاجه من مهارات، ولا يقف الأمر عند هذا الحد بل هو دائم التفحص لمؤشرات وخبرات الفشل لتجنب الوقوع فيها ثانية، وهذا المستوى المرتفع من التأمل الذاتي هو ما يجعل إحساس الفرد بمستوى الاستحقاق الأكاديمي لديه منخفض، وهذا يعني أن الطالب الذي يعيش معتقدات الاستحقاق الأكاديمي بدرجة كبيرة لم يترك لنفسه المجال ليتأمل فيما لديه من قدرات وإمكانات وما بذله من مجهودات حتى يأمل ويتوقع جملة من النتائج والامتيازات والتقديرية البعيدة عن واقع مستواه الحقيقي الذي يناسبه.

ويفسر الباحث إمكانية التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من خلال بُعد الانهماك الذهني الذي يتضمن مدى استغراق الفرد في انتقاء العملية العقلية المناسبة لكل تحدٍ يمر به، وهذا يعود إلى قوة الفهم وتصوير الحقائق في صورتها الواقعية دون تهويل أو تهوين، وتقييم مخططاته المعرفية التي يمتلكها باستمرار، ويحاول الاستفادة من التغذية الراجعة في تصحيح تفسيراته الخاطئة وأفكار المشوهة لتكون المحصلة استنتاجات صحيحة مدروسة، ومن ثم يتمكن من إبعاد نفسه عن المعتقدات الوهمية التي تزين له بعض الاستحقاقات الأكاديمية المزيفة والمنافية للواقع، فالطالب الذي لديه قدرة على الانغماس الذهني في مهامه وأنشطته الأكاديمية لن يسمح بأن يضيع وقته في أوامير الاستحقاق الأكاديمي غير المشروع؛ لأنه يؤمن أنه كلما زاد الاندماج العقلي والسلوكي كلما زاد الجهد، وكلما زاد الجهد كلما ارتفع مستوى الطموح والتأمل المستحق، وهذا يؤكد أن المستوى المرتفع من الانهماك الذهني بما يتضمنه من ركائز ومؤشرات ينبئ بمستوى منخفض من الاستحقاق الأكاديمي.

ويعزو الباحث إمكانية التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من خلال الدرجة الكلية للاستبصار المعرفي الذي يعكس امتلاك الفرد مهارة التفحص والتفكير المستتير في كيفية تقييم وتحليل مخططاته المعرفية، والاستغراق الذهني والوجداني في كافة المواقف والأحداث التي تمس واقعه حتى يصل لمستوى من اليقين الذاتي والتطور العقلي الذي يؤهله لتصحيح معارفه المشوهة وتعديل معتقداته الخاطئة بطريقة تكيفية ومتوازنة بما يزيد من ثقته في دقة أحكامه وصحة قراراته، وهذا ما يجعله يعيد تفكيره أكثر من مرة قبل أن يتوقع استحقاقات أكاديمية غير منطقية، أو يتطلع لمستوى مثالي من الخدمات دون بذل مجهود منه يتناسب مع ما يطالب به.

الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالشخصية الاستباقية والاستبصار المعرفي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر "دراسة تنبؤية فارقة"

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً في ضوء ما أشارت إليه النماذج المفسرة للاستبصار المعرفي التي أظهرت مروره بمراحل أساسية تتمثل في مواجهة الفرد للمشكلات والمواقف الضاغطة التي يمر بها بمحمل الجد والاجتهاد والتركيز، وإعطاء وقتاً كافياً في تحليل أبعادها وأسباب ظهورها، وهذا يحدث عن طريق إيجاد جملة من التمثيلات المعرفية وإعادة ترتيب الأفكار والمعلومات المخزونة في الذاكرة حتى ينجح في التغلب عليها، وإذا فشل في حلها فإنه ينتقل لمرحلة تفسير الفشل: وفيها يقوم الفرد بتنفيذ ومناقشة الدواعي التي تسببت في إخفاقه، حتى يقف على أسباب واضحة يمكنه معالجتها، ومن ثم ينتقل إلى المرحلة الثالثة وهي: الاحتفاظ بمؤشرات الإخفاق في ذاكرته: ليستفيد منها في توجيهه لإيجاد حلول غير التي أخفق فيها، فنتيجة البحث تبين أن الطالب الذي لديه مستوى مرتفع من الاستبصار المعرفي بأبعاده المتنوعة وبمراحله المختلفة ويوظفه في حياته الأكاديمية يتمتع بمستوى منخفض من الاستحقاق الأكاديمي.

نتائج الفرض السادس:

وينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الدراسات العليا على مقياس الاستحقاق الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) باختلاف النوع (ذكر، أنثى)، والتخصص (تربوي، شرعي وعربي، نوعي، علمي)، ومستوى التعليم (دبلوم خاص، ماجستير، دكتوراه)".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين ثلاثي الاتجاه Three-Way ANOVA (3×4×2) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات الاستحقاق الأكاديمي تبعاً لمتغيرات النوع والتخصص ومستوى التعليم، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢٥)

نتائج تحليل التباين ثلاثي الاتجاه لمعرفة دلالة الفروق في الاستحقاق الأكاديمي تبعاً لمتغيرات النوع والتخصص والمستوى التعليمي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
توقعات الاستحقاق	النوع	١٠٥,٠٦٨	١	١٠٥,٠٦٨	١,٠٩٤	٠,٢٩٧ (غير دالة)
	التخصص	١٧٩,٦٠٤	٣	٥٩,٨٦٨	٠,٦٢٣	٠,٦٠١ (غير دالة)
	المستوى التعليمي	١٦٢,٠٧٧	٢	٨١,٠٣٨	٠,٨٤٤	٠,٤٣١ (غير دالة)
	الخطأ	٢٥٢٦٣,٧٤٢	٢٦٣	٩٦,٠٦٠		

المجموع الكلي	٢٦٩	٢٥٨٧٨,٩٩٦		
النوع	١	١٨,٦٨٣	١٨,٦٨٣	٠,٥٩٨ (غير دالة)
التخصص	٣	٢٣٣,٣٩٤	٧٧,٧٩٨	١,١٥٨ (٠,٣٢٦ غير دالة)
المستوى التعليمي	٢	١٣٢,٢٤٤	٦٦,١٢٢	٠,٩٨٤ (٠,٣٧٥ غير دالة)
الخطأ	٢٦٣	١٧٦٧٥,٠٣٠	٦٧,٢٠٥	
المجموع الكلي	٢٦٩	١٨١٤٣,٧٠٧		
النوع	١	٢١٢,٣٦١	٢١٢,٣٦١	٠,٧٤٧ (٠,٣٨٨ غير دالة)
التخصص	٣	٧٨٧,٥٦٥	٢٦٢,٥٢٢	٠,٩٢٤ (٠,٤٣٠ غير دالة)
المستوى التعليمي	٢	٥٨٠,١٧٨	٢٩٠,٠٨٩	١,٠٢٠ (٠,٣٦٢ غير دالة)
الخطأ	٢٦٣	٧٤٧٦٠,٩٠٠	٢٨٤,٢٦٢	
المجموع الكلي	٢٦٩	٧٦٨٤١,٩٤١		

يتضح من جدول (٢٥) ما يلي:

١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الاستحقاق الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) تبعًا لمتغير النوع (ذكور - إناث) حيث بلغت قيمة "ف" على الترتيب (١,٠٩٤ - ٠,٢٧٨ - ٠,٧٤٧) وهي قيم غير دالة إحصائيًا.

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الاستحقاق الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) تبعًا لمتغير التخصص (تربوي - شرعي وعربي - نوعي - علمي) حيث بلغت قيم "ف" على الترتيب (٠,٦٢٣ - ١,١٥٨ - ٠,٩٢٤) وهي قيم غير دالة إحصائيًا.

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الاستحقاق الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) تبعًا لمتغير مستوى التعليم (دبلوم خاص - ماجستير - دكتوراه)، حيث بلغت قيم "ف" على الترتيب (٠,٨٤٤ - ٠,٩٨٤ - ١,٠٢٠) وهي قيم غير دالة إحصائيًا.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج بحث (Parker 2017) من أنه لم يكن هناك اختلاف كبير بين الذكور والإناث في مستوى الاستحقاق الأكاديمي أو المنافسة حسب النوع ولكنها اختلفت من حيث العلاقة بين السنة الدراسية والاستحقاق الأكاديمي فقد كانت سلبية.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج بحث (Elias 2017)؛ فتحي الضبع (٢٠٢٠)؛ آية محمد وآخرون (٢٠٢٤) من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستحقاق الأكاديمي ترجع إلى متغيرات: النوع في اتجاه الذكور، والعمر الزمني لصالح الطلبة الأصغر سنًا، والتخصص الدراسي في اتجاه ذوي التخصص النظري، في حين أن نتائج بحث صفاء بيرق

(٢٠٢٢) أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في الدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي لصالح الإناث والتخصص الدراسي العلمي.

ويفسر الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الاستحقاق الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) تبعاً لمتغير النوع (ذكور - إناث) في ضوء طبيعة الدراسة الأزهر التي تقوم على غرس قيم الجد والاجتهاد كمقدمات للحصول على نتائج إيجابية مرجوة، وعدم مطالبة الفرد ذكرًا كان أو أنثى بالحصول على تقديرات لم يُبذل في سبيل تحقيقها أية جهود، بل لا بُد من العمل وتجنب اعتقادات الاستحقاق الأكاديمي غير المشروع؛ لأن الجزء من جنس العمل كما قال الله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا﴾ [الكهف: ٣٠]، وهذه النتيجة تدل على تكافؤ الفرص التعليمية وتقارب القدرات العقلية بين طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر من الذكور والإناث الذي جعلهم يفكرون في القضايا والأمور التي تخص مستقبلهم بصورة واقعية وبنظرة موضوعية، ويتحملون مسؤولياتهم ومن ثم تقبل نتائج أعمالهم دون تطلعات وهمية.

كما يفسر الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الاستحقاق الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (تربوي - شرعي وعربي - نوعي - علمي) من خلال تكامل وشمولية المحتويات الدراسية التي تقدم لطلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر في كافة التخصصات، بالإضافة إلى مستوى النضج العقلي والأخلاقي الذي وصل إليه طلاب هذه المرحلة، ومدى ثقتهم في عدالة أعضاء هيئة التدريس في إعطاء كل ذي حق حقه دون تحيز، ومراعاة الجوانب المهنية والأخلاقية التي ترسخ عدم تمييز طالب على آخر أو حصوله على امتيازات خاصة مهما كان تخصصه دون وجه حق، بالإضافة إلى تناول الأمور بشيء من الموضوعية التي تعزز طلاب الدراسات العليا في التخصصات الدراسية المختلفة على الكفاح والاهتمام بمشكلات الواقع وتقبل ذاتهم والسعي لتنمية جوانبهم الإيجابية، والعمل على معالجة سلبياتهم بدلاً من تحميل الآخرين عواقب إخفاقهم، أو التأمل في نتائج ليست من جهدهم، ومن ثم يميل إلى الاعتدال في سلوكياته ومطالبه دون إفراط في طلب الحصول على أكثر مما يستحق.

ويعزو الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الاستحقاق الأكاديمي تبعاً لمتغير مستوى التعليم (دبلوم خاص - ماجستير - دكتوراه) إلى مستوى الوعي بالواقع

العلمي والأكاديمي المرتبط بالدراسة بمرحلة الدراسات العليا وما تتطلبه من مهارات للنقد فيها بشكل إيجابي، وأن المعيار الذي تُحدد في ضوءه الامتيازات يتمثل في الكفاءة الذاتية والعلمية للطلاب في المراحل المذكورة على حد سواء، خاصة وأنهم يمتلكون من السمات العقلية والنفسية ما يؤهلهم للقدرة على مواجهة التحديات المختلفة، وإنجاز المهام الأكاديمية بإتقان، والدافعية لتحمل المسؤولية والكفاح والمثابرة من أجل إتمام هذه المرحلة بصورة لائقة علمياً ومهنياً، بالإضافة إلى أنهم في هذه المراحل يتعرضون لخبرات تدريسية ومعارف وقيم متشابهة ومتقاربة في الأهداف والمضمون، وتعد هذه الضوابط حاكمة لسلوك الفرد في التزامه الشخصي والأخلاقي، ومن ثم عدم مطالبته بما لا يستحقه؛ لتيقنه بالعواقب والانطباعات السلبية التي تترتب على هذه المطالبة غير العادلة.

بالإضافة إلى أن تركيز انتباه واهتمام الطلاب والباحثين في هذه المراحل يتجه إلى اختيار موضوعات بحثية جديدة أو إنجاز بحوث وتكليفات علمية قائمة، والامتثال لرؤى أسانذتهم وتنفيذ توجيهاتهم العلمية، والاستفادة من خبراتهم المهنية، وتقسيم كل مرحلة إلى خطوات متتابعة، وإدراكهم أن مرحلة الدراسات العليا تتطلب عملاً دؤوباً، وعقلاً منفتحاً على كافة الآراء والأفكار وتقديرها وتقييمها بشكل موضوعي للاستفادة منها في إتمام هذه المرحلة على أفضل نحو وأقصى استفادة، كما أنهم أكثر إدراكاً لمستوى معارفهم وحدودهم الفكرية؛ مما يجعلهم أكثر تطلعاً وانغماساً في البحث عن آليات لتنمية قدراتهم وبناء إطاراً علمياً لأنفسهم، واكتشاف الحقائق بصورة واقعية دون الاهتمام بالدفاع عن أنفسهم أو اختلاق أعذار وهمية؛ الأمر الذي نتج عنه عدم وجود فروق بينهم في الاستحقاق الأكاديمي.

توصيات البحث:

- ضرورة إجراء دورات وندوات تثقيفية حول ماهية الاستحقاق الأكاديمي وأسبابه والنتائج السلبية المترتبة عليه في الجوانب الدراسية والأكاديمية والمهنية لطلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر.
- الاهتمام بترسيخ قواعد العدالة والمعايير الموضوعية لدى القائمين على العملية التعليمية التي تسهم في خفض معتقدات الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا.
- ضرورة الاهتمام بإعداد شخصيات استباقية من طلاب الدراسات العليا تبادر إلى خوض تجارب علمية مليئة بالتحدي، والإصرار على إنجازها وتحمل مسؤوليتها بدلاً إلقاء اللوم على الآخرين.

الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالشخصية الاستباقية والاستبصار المعرفي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر "دراسة تنبؤية فارقة"

- التوعية ونشر ثقافة الاستبصار المعرفي بما يتضمنه من أعمال الخاطر والتأمل الذاتي في كل ما يعرض عليه من أفكار وما لديه من خبرات وما يحتاجه من مهارات حتى يتم اختفاء ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي من الأواسط التعليمية خاصة في مرحلة الدراسات العليا.
- ضرورة الكشف عن طلاب الدراسات العليا من ذوي المستوى المرتفع من الاستحقاق الأكاديمي وتوعيتهم بمخاطر معيشة هذه الشعور غير المشروع، وتصحيح المفاهيم والأفكار الخاطئة والمعتقدات الوهمية.

دراسات وبحوث مقترحة:

- نمذجة العلاقات السببية بين الاستحقاق الأكاديمي والشخصية الاستباقية والاستبصار المعرفي لدى الباحثين بجامعة الأزهر.
- فاعلية برنامج تدريبي قائم على أبعاد الشخصية الاستباقية في خفض الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم الخاص جامعة الأزهر.
- التحقق من الخط النمائي للاستحقاق الأكاديمي في مراحل عمرية مختلفة.
- فاعلية برنامج تدريبي قائم على أبعاد الاستبصار المعرفي في خفض الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب جامعة الأزهر.
- أثر التفاعل بين الاستبصار المعرفي ومستوى التعليم في الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أسماء فتحي عبد العزيز. (٢٠٢١). الإسهام النسبي لعدم الأمانة الأكاديمية والميكافيلية في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة البحث العلمي في التربية- جامعة عين شمس- كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، ٢٢ (١٢)، ٢١٢-١٨٢.
- الشيماء محمود سالمان. (٢٠٢٣). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الهندسة النفسية والدافعية المهنية والشخصية الاستباقية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الفيوم- كلية التربية*، ٨ (١٧)، ١٠٣٨-٩٨٧.
- أمير جبار عبد الله. (٢٠٢١). الشخصية الاستباقية وعلاقتها بالتنظيم الذاتي لدى طلبة الدراسات العليا. *اشراقات تنموية- مجلة علمية محكمة*، (٣٤)، ٩٠٠-٨٥٢.
- آية كمال محمد وفتحي عبد الرحمن الضبع وعادل محمد سليمان. (٢٠٢٤). الاستحقاق الأكاديمي في ضوء متغير التخصص العلمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي- كلية التربية*، ٣ (٧)، ٥٩٠-٥٦٢.
- آية الله نبيل زايد. (٢٠٢٣). الشخصية الاستباقية ومساندة المعلم لاستقلالية الطلاب وعقلية الإنماء لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية- جامعة عين شمس*، ٢ (٤٧)، ١٧٨-١١٣.
- إيلاف حميد موسى. (٢٠٢٣). المواجهة الاستباقية وعلاقتها بالإجهاد المتصور لدى تدريسيي الجامعة. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية- جامعة الأنبار- كلية التربية للعلوم الإنسانية*، (١)، ٨٠٢-٧٧١.
- إيمان عطية جريش. (٢٠٢٤). الإسهام النسبي للشخصية الاستباقية ومنظور الزمن وأساليب اتخاذ القرار في التنبؤ برأس المال النفسي لدى معلمي المرحلة الإعدادية. *مجلة الإرشاد النفسي- جامعة عين شمس- مركز الإرشاد النفسي*، (٨٠)، ٤٥٧-٣٨١.
- خديجة عبود عسيري. (٢٠٢٣). البصيرة المعرفية وأساليب التعايش مع المشقة النفسية وعلاقتها بالاستمتاع بالحياة لدى طالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية- كلية التربية- جامعة منهور*، ١٥ (٤)، ٤٧٠-٤٣٨.

الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالشخصية الاستباقية والاستبصار المعرفي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر "دراسة تنبؤية فارقة"

رانيا شعبان مرزوق وهيثم ناجي جلال. (٢٠٢٤). نمذجة العلاقات السببية بين الشخصية الاستباقية والكفاءة المهنية ومخاوف الشفقة والقيادة الأخلاقية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة. مجلة كلية التربية- جامعة طنطا، (٩٠)، ٤١٣-٣١٩.

زينب إسماعيل رؤوف. (٢٠٢٠). علاقة الاستحقاق الأكاديمي بكفاءة الذات المدركة وأشكال نقد الذات المدركة لدى طلبة الكليات الأهلية. أطروحة دكتوراه بقسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

زينب كريم حميد وعلي حسين المعموري. (٢٠١٩). الشخصية الاستباقية لدى طلبة الدراسات العليا. مجلة العلوم الإنسانية- جامعة بابل- كلية التربية للعلوم الإنسانية، ٢٦ (١)، ١٨٣-١٧٦.

سامح حسن حرب وحازم شوقي الطنطاوي. (٢٠٢٣). النموذج البنائي للعلاقات بين الشخصية الاستباقية ورأس المال النفسي والدافعية الأكاديمية والتوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية- جامعة بني سويف، عدد يناير، الجزء الثاني، ٩٤١-٨٠٤.

سعاد كامل سيد. (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، ٣ (٢٥)، ١٦٠-١٠٩.

سهام محمد خليفة. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في خفض الاستحقاق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. مجلة التربية، جامعة الأزهر- كلية التربية، ٢ (١٩٨)، ٣٢٦-٢٧٩.

صفاء شحاته بيرق. (٢٠٢٢). الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بوجهة الضبط ومستوى الطموح لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر. المجلة التربوية- جامعة سوهاج- كلية التربية، (٩٨)، ٥٧٨-٤٩١.

طارق عبد الكريم الورثان. (٢٠٢٥). الشخصية الاستباقية وعلاقتها بجودة العلاقة بين المعلم والطالب من وجهة نظر معلمي مدارس مدينة الرياض. مجلة رسالة الخليج العربي، ٤٦ (١٧٥)، ١١٥-٨٧.

- عبد الاله المنباري وعبد الحليم الشرقي وإدريس علي وميمون السعدي وهشام خباش. (٢٠٢٤). دراسة أثر البصيرة المعرفية على التحصيل الدراسي في برامج محو الأمية. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية*، ١ (٢٥)، ٤٤-٥٠.
- عبد العزيز رشيد العمرو وهشام يوسف العربي. (٢٠١٧). برنامج قائم على أساليب استشراف المستقبل وأثره في تنمية سلوكيات المبادرة لدى طلاب جامعة حائل. *مجلة الثقافة والتنمية- جمعية الثقافة من أجل التنمية*، ١٧ (١١٣)، ٣٣-١٠٤.
- فتحي عبد الرحمن الضبع. (٢٠٢٠). الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج- كلية التربية*، (٧٧)، ١-٣٦.
- لبنى هاشم الحنكاوي. (٢٠٢٣). البصيرة المعرفية والكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعة: دراسة مقارنة. *مجلة رماح للبحوث والدراسات- مركز البحث وتطوير الموارد البشرية*، (٨٩)، ٣٧٣-٤٠٢.
- ماهر عيدان جاسم. (٢٠٢١). قياس الشخصية الاستباقية لدى موظفي الدولة. *مجلة الآداب- جامعة بغداد- كلية الآداب*، ١٥٧-١٧٢.
- محمد سيد عبد اللطيف. (٢٠٢٢). الخصائص الخصاص السيكمترية لمقياس الذكاء الأخلاقي للطلاب المراهقين بالبيئة العربية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية وعلاقته بالاستحقاق الأكاديمي والأداء الأكاديمي. *مجلة كلية التربية- جامعة المنوفية- كلية التربية*، ٣٧ (٢)، ١١٧-١٩٦.
- مروة حمدي هلال. (٢٠٢٢). العوامل الستة الكبرى للشخصية في ضوء نموذج HEXACO واستراتيجيات التعلم عن بعد كمنبئات بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس- كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، ٢ (٣٢)، ٢٩٢-٣٦٣.
- مروة نشأت حسن. (٢٠٢٤). نمذجة العلاقات السببية بين تمايز الذات ورأس المال النفسي والشغف بالحياة والشخصية الاستباقية لدى طلاب كلية التربية. *المجلة التربوية- كلية التربية- جامعة سوهاج*، (١٢٨)، ٥٧١-٦٨٤.

الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالشخصية الاستباقية والاستبصار المعرفي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الأزهر "دراسة تنبؤية فارقة"

مصطفى خليل عطا الله وأحمد بكر محمد. (٢٠٢٤). التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لوعي الانتباه اليقظ والحاجة إلى المعرفة على الاستبصار المعرفي لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية- جامعة بني سويف، عدد يناير، الجزء الأول، ٥٩٠-٦٧٦.

منى محمد شهاب وعامر مهدي صالح. (٢٠٢٣). قياس مستوى الاستبصار المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، ١ (٣٠)، الجزء الثاني، ٣٣٦-٣٥٥.

ميرفت سالم الخوالدة وشادية أحمد التل. (٢٠٢١). أثر الذاكرة الزائفة وطريقة العرض في حل المشكلات القائم على الاستبصار لدى طالبات الصف العاشر. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية- جامعة القدس المفتوحة، ١٢ (٣٤)، ١٢٣-١٣٤.

نور فاضل العبادي. (٢٠١٩). البصيرة المعرفية وما وراء المزاج وعلاقتهما بالمناعة النفسية لدى طلبة الجامعة. أطروحة دكتوراه فلسفة في علم النفس المعرفي، جامعة ديالي، كلية التربية للعلوم الإنسانية.

نور فاضل العبادي وهيثم أحمد علي. (٢٠٢٠). البصيرة المعرفية لدى طلبة الجامعة. مجلة ديالي؛ كلية التربية للعلوم الإنسانية، بحث مسئل، (٨٥)، ٢٨٩-٢٥٦.

نهلة فرج الشافعي. (٢٠٢٢). الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالوالدية المفرطة وتحمل الإحباط الدراسي لدى طلاب الجامعة "دراسة سيكومترية كلينكية". مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٦ (٤)، ١٠٣-٢٩٤.

نهلة نجم الدين أحمد. (٢٠١٨). الابتكار الانفعالي وعلاقته بالتفكير البنائي والتأمل والبصيرة لدى طلبة الجامعة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، (٥٨)، ١٣٩-١٨١.

هناء محمد زكي. (٢٠٢٢). أثر الشخصية الاستباقية في التصور الأخلاقي والتمكين النفسي وسلوك العمل المبدع لدي المعلمين. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس- كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ٢٣ (١)، ٣٠٤-٣٨٣.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Abbady, A. & Almueed, S. (2023). Knowledge Sharing Self-efficacy and Academic Entitlement as Predictors of Research Competence among Postgraduate Students at the College of Education. *Information Sciences Letters*, 12(4), pp. 1427–1439. Available at:
- Aspinwall L. & Taylor S. (1997). A stitch in time: Self-regulation and proactive coping. *Psychological Bulletin*, 121(3), 417-436.
- Aspinwall, L. G (2010) Future-oriented thinking, proactive coping, and the management of potential threats to health and well-being. *Oxford Handbook of Stress, Health and Coping*, 1-35.
- Bateman, T. & Crant, J. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 103-118.
- Beck A, Warman D. (2004). Amadoy xf, David AS cognitive insight theory and assessment, insight theory and psychosis Awareness of illness in schizophrenia and Related Disorders. New York, MY Oxford university press .79-87.
- Beck, A., Baruch, E., Balter, J. M., Steer, R. A., & Warman, D. M. (2004). A new instrument for measuring insight: the Beck Cognitive Insight Scale. *Schizophrenia research*, 68(2), 319-329.
- Beck, A., Baruch, E., Balter, J. M., Steer, R. A., & Warman, D. M. (2004). *Beck Cognitive Insight Scale (BCIS)* [Database record]. APA PsycTests.
- Belwalkar, B. B. (2016). *Reinventing proactive personality: A new construct and measurement* (Doctoral dissertation, Louisiana Tech University).
- Belwalkar, B., & Tobacyk, J. (2018). Toward a tripartite model and measurement of proactive personality. *Journal of personality assessment*, 100(5), 529-538.
- Bergeron, D. M., Schroeder, T. D., & Martinez, H. A. (2014). Proactive personality at work: Seeing more to do and doing more?. *Journal of Business and Psychology*, 29, 71-86.
- Bertl, B., Andrzejewski, D., Hyland, L., Shrivastava, A., Russell, D., & Pietschnig, J. (2019). My Grade, My Right: Linking Academic Entitlement to Academic Performance. *Social Psychology of Education*, 22(4), 775-793.

- Bonaccio, S., Reeve, C., & Lysterly, J. (2016). Academic entitlement: Its personality and general mental ability correlates, and academic consequences. *Personality and Individual Differences*, 102, 211-216.
- Bora, E, Erkan, A, Kayahan, B, Veznedarogiu, B. (2007). cognitive insight and acute psycholosis in schizophrenia. *psychiatry clin. Neurosci.* 634-639.
- Carollo, T., (2020). *Measuring the impact of academic entitlement in first year college students*. Electronic Theses, Projects, and Dissertations. 1080.
- Chae, H., & Parke, J. (2022). The effect of proactive personality on creativity: The Mediating role of feedback-seeking behavior. *Journal of Sustainability*, 3, 1-4. Article 1495.
- Chen, P., Bao, C., & Gao, Q. (2021). Proactive personality and academic engagement: The mediating effects of teacher-student relationships and academic self-efficacy. *Journal of Frontiers in Psychology*, 12, 1- 8.
- Chia, H. W., & Sharon, K. P. (2013). Thinking and acting in anticipation: A review of research on proactive behavior. *Advances in Psychological Science*, 21(4), 679.
- Chowning, K., & Campbell, N. (2009). Development and validation of a measure of academic entitlement: Individual differences in students' externalized responsibility and entitled expectations. *Journal Of Educational Psychology*, 101(4), 982-997.
- Crant, J. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of management*, 26(3), 435-462.
- Demetriou, A., Makris, N., Kazi, S., Spanoudis, G. and Shayer. M. (2018). The developmental trinity of mind: Cognizance, executive control, and reasoning. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*. 9(4), 14-61.
- Elias, R. (2017) Academic entitlement and its relationship with perception of cheating ethics. *Journal of Education for Business*, 92(4), 194-199.
- Ellis, J., Bacon-Baguley, T., & Otieno, S. (2021). Academic Entitlement in Physician Assistant Students. *Journal of Physician Assistant Education*, 32(1), 1-9.

-
- Exposito, M., & Felipe-Castano, E. (2018). Cognitive insight, neurocognition and life skills in patients with schizophrenia. *Psicothema*, 30(3), 251–256.
- Farooq, N., Rehman, A., Bilal, H., Saleem, K., Hussain, A., & Zeeshan, M. (2020). Proactive personality, motivation and employee creativity in the public Sector hospitals of Peshawar city. *International Review of Management and Marketing*, 10 (3), 16–21 .
- Fletcher, L., Pierson1, E, Speirs Neumeiste, L., Holmes Finch,W. (2020). Over parenting and Perfectionistic Concerns Predict Academic Entitlement in Young Adults. *Journal of Child and Family Studies* , 29,348–357.
- GanY, Hu Y & Zhang Y (2010): Proactive and Preventive Coping in Adjustment to College. *The Psychological Record*, 60, 643-658. Peking university.
- Gilhooly KJ Little Daniel, (2006). insight is not in the problem investigating insight in problem solving across Task Types frontiers in psychology, (7),14-24.
- Goldfried, M. (2005). cognitive –behavior therapy Reflections on the evolution of a therapeutic orientation. *Cognitive Therapy and Research* , 27, 53-69.
- Grant, Anthony. (2002). The self – reflection and insight scale :A new measure of private self – consciousness.
- Greenberger, E., Lessard, J., Chen, H., & Farrugga, S. (2008). Self-Entitled College Students: Contributions of Personality, Parenting, and Motivational Factors. *J Youth Adolescence* 37,1193–1204.DOI 10.1007/s10964-008-9284-9
- Greenglass E (2002): Proactive Coping and Quality of Life Management. In E. Fydenberg (Ed.), *Beyond Coping: Meeting Goals, Visions and Challenges*. 19-35. London: Oxford University Press.
- Halaj, A et al., (2024). Clinical and cognitive insight in panic disorder: phenomenology and treatment effects in internet cognitive behavior therapy. *Journal of Psychiatric Research* (172), 164–170.
- Hardy, J. (2004). *Cognitive Psychology Thinking and creating*. How wood 1L: Dorsey press.
- Hoffart, A, &Sexton, H. (2002). The role of optimism in the process of schema focused cognitive therapy of personality problems. 40, 611-623.
-

- Holmes, R., (2013). "The Relationship between Academic Entitlement, Academic Performance and Satisfaction with Life in a College Student Population". *Electronic Theses and Dissertations*. 466.
- Hu, S., Liu, H., Zhang, S., and Wang, G. (2020). Proactive personality and cross-cultural adjustment: roles of social media usage and cultural intelligence. *International Journal of Intercultural Relations*, 74, 42-57.
- Islam, S., Permzadian, V., Choudhury, R. J., Johnston, M., and Anderson, M. (2018). Proactive personality and the expanded criterion domain of performance: Predicting academic citizenship and counterproductive behaviors. *Learn. Individ. Dif.* 65, 41–49.
- Jackson, D., Frey, M., McLellan, C., Rauti, C., Lamborn, B., & Singleton-Jackson, J. (2020). I Deserve More A's: A Report on the Development of A Measure of Academic Entitlement. *Plos one*, 15(9), 1-17.
- Jakiel, A. (2020). A Study of Self-Reported Academic Entitlement Scores on a Senior Military College Campus. Doctor Of Educational in Leadership Education, Valdosta State University.
- Jardan, A. And Zitek, E. (2021). Entitled people Are More Likely To Be Angry at Bad Luck Even When Nobody Is To Blame Feel They Were Victimized Scientific American. Retrieved From
- Jeffres, M., Barclay, S., & Stolte, S. (2014). Academic Entitlement and Academic Performance in Graduating Pharmacy Students American. *Journal of Pharmaceutical Education*, 78(6), 1-9.
- Jessica J. Zakrzewski., (2022). The relationship between cognitive insight, psychiatric Symptomatology& Quality of Life. a Dissertaation Presented to the graduate school, of the university of florida in partial fulfillment, of the requirements for the degree of doctor of philosophy.
- Johnson, Michele E., (2015), *An Analysis of Proactive Personality in U.S. Air Force Academy Cadets: A Mixed methods study*, A dissertation Doctoral of Philosophy, University of Colorado.
- Keener, A. (2020). An Examination of Psychological Characteristics and Their Relationship to Academic Entitlement among Millennial and Nonmillennial College Students. *Psychology in the Schools*, 57(4), 572-582.
-

-
- Kim, J., Lee, S., Han, A., Kim, K., & Lee, J. (2015). Relationship between cognitive insight and subjective quality of life in outpatients with schizophrenia. *Neuropsychiatry Dis Treat*, 11, 2041–2048.
- Khojasteh, J and Keener, A. (2017). Entitlement in Higher Education: Evaluating the Measurement Invariance Properties of the Academic Entitlement Questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(7) 750–755.
- Lent, R. W., Morris, T. R., Wang, R. J., Moturu, B. P., Cygrymus, E. R., & Yeung, J. G. (2022). Test of a social cognitive model of proactive career behavior. *Journal of Career Assessment*, 30(4), 756-775.
- Lessard, J., Greenberger, E., Chen, C., & Farruggia, S. (2011). Are youths' feelings of entitlement always "bad" Evidence for a distinction between exploitive and nonexploitive dimensions of entitlement. *Journal of Adolescence*, 34, 521-529
- Li, M., Wang, Z., Gao, J., & You, X. (2017). Proactive personality and job satisfaction: The mediating effects of self-efficacy and work engagement in teachers. *Current Psychology*, 36(1), 48-55.
- McLellan, C. (2014). *The Relationship Between Personality, Self-Regulated Learning, and Academic Entitlement*, (Un Published Master Thesis). University of Windsor Canada: Arts College.
- McLellan, C., & Jackson, D. (2017). Personality, Self-Regulated Learning, and Academic Entitlement. *Social Psychology of Education*, 20(1), 159-178.
- Mervis, E., Vohs, L., & Lysaker, H. (2022). An update on clinical insight, cognitive insight, and introspective accuracy in schizophrenia-spectrum disorders: Symptoms, cognition, and treatment. *Expert Review of Neurotherapeutics*, 22(3), 245–255.
- Miguel, E., and Elena F., (2018). Cognitive insight, neurocognition and life skills in patients with schizophrenia. *Journal of Psicothema*, 30 (3), 251-256.
- Parker, L., (2017). Competition and Academic Entitlement. "Doctoral dissertation" College of Social and Behavioral Sciences, *Published by ProQuest LLC* , 1-78.
- Parker, S. K., & Collins, C. G. (2010). Taking stock: Integrating and differentiating Multiple proactive behaviors. *Journal of Management*, 36, 633–662.
-

- Peirone, A., & Maticka-Tyndale, E. (2017). I Bought My Degree, Now I Want My Job!" Is Academic Entitlement Related to Prospective Workplace Entitlement? *Innovative Higher Education*, 42, 3-18.
- Phalen, P., Viswanathan, K., Lysaker, P., & Warman, D. (2015). The relationship between cognitive insight and quality of life in schizophrenia spectrum disorders: symptom severity as potential moderator. *Psychiatry Res.* ,230(3),839–845.
- Reysen, R., Degges-White, S. & Reysen, M. (2020). Exploring the Interrelationships Among Academic Entitlement, Academic Performance, and Satisfaction With Life in a College Student Sample. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 22(2),186-204.
- Roberts, c., stark, p. (2008). readiness for self –directed change in professional behaviors factorial validation of the self – reflection and insight scale, medical education ,42,1054-1063.
- Schwarzer R & Luszczynska A (2008) Reactive, anticipatory, preventive, and proactive coping: a theoretical distinction. *The Prevention Researcher*, 15(4), 22-28.
- Sessoms, J., Finney, S., & Kopp, J. (2016). Does the measurement or magnitude of academic entitlement change over time? *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 49, 243-257.
- Shenw, ynan lin (2015). In search of the aha experience Elncidating the emotional of insight problem solving *British Journal of psychology* p (2), 281-298.
- Sohr-Preston, S., & Boswell, S. (2015). Predicting Academic Entitlement in Undergraduates. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27 (2), 183-193.
- Su, W., Xiao, F., Jiang, S., & Lyu, B. (2024). The impact of teacher–student relationship on knowledge sharing among Chinese graduate students: The moderating roles of proactive personality. *Psychology in the Schools*, 61(5), 1881–1896.
- Tian, Lu, (2014), ***The Development and validation of a proactive coping inventory***, A Dissertation of Doctor of Philosophy in Counseling Psychology, University of Missouri-Columbia.
- Thomason, S., Etling, C., Brownlee, A., & Charles, T. (2015): Psychological entitlement and conscientiousness as predictors of

-
- socially responsible workplace decisions. *Small Business Institute Journal*, 11(2), 1-15.
- Trifiatti, E., Capozza, D., Pasin, A., Falvo, R., (2009). Avalidation of Proactive Personality Scale, TPM. 16 (2),77-93.
- Wen, Y., Liu, F., Pang, L., & Chen, H. (2022). Proactive personality and career adaptability of Chinese female pre-service teachers in primary schools: the role of calling. *Sustainability*, 14(7), 41-88.
- Whatley, M., Wasieleski, D., Breneiser, J., & Wood, M. (2019). Understanding Academic Entitlement: Gender Classification, Self-Esteem, and Covert Narcissism. *Educational Research Quarterly*, 42(3), 49-71.
- Zhang, A, Li, X and Guo, Y. (2021). Proactive Personality and Employee Creativity: A Moderated Mediation Model of Multisource Information Exchange and LMX. *Journal of Frontiers in Psychology*, July 2021 | (12), 1-13.
-