التوقعات الوالدية نحو التحصيل الأكاديمي والكمالية كمتنبآت بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة كلية القاسمي في الداخل الفلسطيني

إيهاب الشيخ خليل[1]
أ.د. نصر محمد مقابلة[2]

تاريخ الاستلام
2023/10/29
تاريخ القبول
2023/12/18

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للتوقعات الوالدية نحو التحصيل الأكاديمي والكمالية بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة كلية القاسمي في الداخل الفلسطيني، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أدوات الدراسة الثلاث بعد التأكد من صدقها وثباتها؛ وهي: مقياس التوقعات الوالدية نحو التحصيل، مقياس الكمالية، ومقياس الاستحقاق الأكاديمي على عينة متيسرة تكونت من (361) طالبًا وطالبةً من طلبة كلية القاسمي في الداخل الفلسطيني.

أظهرت نتائج الدراسة أن التوقعات الوالدية نحو التحصيل والكمالية ككل ولجميع الأبعاد لها قدرة تنبؤية بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة كلية القاسمي في الداخل الفلسطيني. وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات منها لإجراء المزيد من الدراسات حول متغيرات الدراسة وقدرتها على التنبؤ بمتغيرات أخرى.

الكلمات المفتاحية: التوقعات الوالدية، الكمالية، الاستحقاق الأكاديمي، كلية القاسمي، الداخل الفلسطيني.

[1] وزارة التربية والتعليم الفلسطينية
[2] جامعة اليرموك

Parental expectations of Academic achievement and perfectionism as predictors for Academic Entitlement among the students of Al-Qasimi College in the Palestinian interior

Abstract

The current study aimed to explore the predictive ability of parental expectations regarding academic achievement and perfectionism on academic entitlement among students of Al-Qasemi College in the Palestinian territories. To achieve the study's objectives, three study tools were applied after confirming their validity and reliability: the Parental Expectations towards Achievement Scale, the Perfectionism Scale, and the Academic Entitlement Scale on a convenient sample of (361) male and female students from Al-Qasemi College in the Palestinian territories.

The study's results showed that parental expectations towards achievement and perfectionism, as a whole and in all dimensions, have a predictive ability for academic entitlement among students of Al-Qasemi College in the Palestinian territories. The study concluded with several recommendations, including conducting further studies on the study variables and their ability to predict other variables.

Keywords: Parental expectations, perfectionism, academic entitlement, Al-Qasemi College, Palestinian territories.

مقدمة

تُعد مرحلة التعليم لتأهيل المعلمين في الكليات المتوسطة من المراحل المهمة في حياتهم باعتبارها مرحلة تأسيسية لتحضير معلمي المستقبل، لذلك على الطلبة أن يستغلوا هذه الفترة في حياتهم التعليمية ويقوموا بالتركيز على أهدافهم المستقبلية وتقديم أفضل ما لديهم من خلال الاجتهاد والمثابرة والابتعاد عن المعيقات التي تحول دون وصولهم إلى النتائج المرجوّة، وقد يكون الاستحقاق الأكاديمي والكمالية والتوقعات الوالدية العالية أحد هذه المعيقات.

حيث تؤثر التوقعات الوالدية نحو التحصيل الأكاديمي المبالغ فيها أو غير المتوافقة مع قدرات وميول أبناءهم تأثيرًا سلبيًا على تحقيق الطلبة لذاتهم وتضخيم الذات الأكاديمية تحقيقا لرغبات والديهم وذلك من خلال الحصول على درجات علمية عالية بطرق غير سوية وغير تَكَيُّفية والشعور بالاستحقاق (Sasikala & Karunanidhi,2011). كذلك قد تسهم سمات الفرد النفسية في تحقيقه لذاته ومنها نزعة الفرد للكمالية والتي يمكن أن تؤثر سلبًا أو إيجابًا في مستوى الاستحقاق الأكاديمي لديه، فالإفراط الزائد في النزعة الكمالية قد يؤدي إلى القلق الزائد والتنقيب الدائم عن العيوب والسلبية والتي قد تصل بالفرد إلى ما يسمى بالكمالية العصابية والتي تؤدي إلى ارتفاع مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى الطلبة، في حين أنّ القلق السّوي يعد محركًا أساسيًا ودافعًا للإنجاز والعمل والذي يؤدي إلى مستويات منخفضة من الاستحقاق الأكاديمي لدى الطلبة (Scarbrough,2022).

ويستخلص من ذلك أن الطالب ينشأ كما تم تعويده من قبل والديه، والتي قد تجعلهم كماليين، فيكبر الفرد وهو خائف من توقعات والديه نحوه، ويشعر بضرورة قبوله في البيئة التي يعيش بها، كما تحدث مشاكل متعددة في البيئة الأكاديمية لدى الطلبة، حيث يتشكل لدى الطالب اعتقاد بأحقيته بالحصول على درجات أكثر بغض النظر عن الجهد الذي يبذله، وهو ما يسمى بالاستحقاق الأكاديمي.

الاستحقاق الأكاديمي (Academic Entitlement)

بدأ الاهتمام بمفهوم الاستحقاق الأكاديمي في جنوب أفريقيا من خلال نظام الفصل العنصري في التعليم، حيث لوحظ الانهيار الواضح في ثقافة التعلم لدى الطلبة، وفقاً لمعايير معينة تنسجم مع المستوى الثقافي والمادي والاجتماعي والأسري الذي قد ينشأ فيه الطلبة، حيث يعزى الفشل في عملية التعلم في البيئات ذات المستويات المرتفعة إلى المعلمين، أو المناهج الدراسية، أو المؤسسة التعلمية، أو النظام التربوي بأكمله (Peirone & Matika ,2017).

يعرف على أنّه اعتقاد الفرد بأنه يستحق التقدير والثناء بغض النظر عن الأداء الفعلي، وأنّ الأفراد ذوي الاستحقاق الأكاديمي العالي يظهرون مستوى متدنٍ في تحمل المسؤولية مقارنةً مع الأفراد من لديهم مستوى منخفض في الاستحقاق (Harvey & Harris, 2010). وعرفه اندرسون وآخرون (Anderson et al,2013) بأنّه مجموعة ثابتة من المواقف التي تدعم التوقعات وتؤثر على تصورات النّاس لأنفسهم والآخرين والعالم.

ومع وجود بعض الاختلافات في تعريف الاستحقاق الأكاديمي، إلا أنّ هناك أمرا ثابتًا في التعريفات وهو أن الاستحقاق له دلالة سلبية، وأنّ بعض الطلاب الذين لديهم معتقدات معنونه في بيئة أكاديمية قائمة على اعتقاد أنه يجب أن يتلقوا أكثر ممّا يستحقوا، ويعتقدوا أنهم يستحقوا بعض الخدمات والاهتمامات التي يجب أن يقدمها أساتذتهم خارج نطاق الأداء الفعلي للطالب داخل الفصل الدراسي. وهذا يشمل المطالبة بدرجات أعلى رغم أنهم لم يؤدوا العمل أو لم يحققوا ما يكفي لضمان درجة أعلى، وأنّ المدرسين يجب أن يكونوا متاحين للطالب متى أراد الطالب ذلك مع استثناءات خاصة بهم (Jackson et al,2011).

ويظهر الاستحقاق الأكاديمي لدى الطلبة من خلال انخفاض في مستوى الأداء الأكاديمي يترجم إلى بذل جهد أقل، والشعور بالإحباط المستمر مع تدني الدرجات وعدم تحمل هذا الإحباط ، والميل إلى تأجيل المهام الأكاديمية، مما يؤدي إلى خفض الدرجات الأكاديمية بشكل مستمر، والفشل في مواجهة التحديات الأكاديمية التي تتطلب أعمال سريعة وفجائية وغير متوقعة، ووجود تأثيرات خارجية تتحكم في سلوكيات الطلبة مما يعمل على خفض مستواهم الأكاديمي، والتأخر في الحضور للفصل، وإرسال رسائل تهديد للمعلمين، وزعزعة العلاقة بين الطالب وزملائه، وإصدار هؤلاء الطلبة سلوكيات حادة معارضه للآخرين، في محاولة منهم لرفض واقعهم الأكاديمي، وبأنهم يستحقون أكثر مما يحصلون عليه، وإظهار الملل والغضب الدائم، بسبب ما يمتلكه الطالب من نرجسية ووجود قوى خارجية تتحكم في مستوى أدائه ونجاحاته وإخفاقاته، خصوصاً عندما تتم المقارنة الوالدية علانية بين أداء الأبناء مع أداء أقرانهم، وهذا ما يجعل الطلبة يدركون أن تقديرهم مرتبط ارتباطاً وثيقا بما يحصلون عليه من درجات مرتفعة (Boswell,2012).

وللاستحقاق الأكاديمي مجالات وهي ذاتها المجالات المعتمدة في أداة قياس الاستحقاق الأكاديمي المستخدمة في الدراسة الحالية وجاءت كما يلي (Jackson et al,2020):

1-مجال المكافأة على الجهد يعتقد الطالب بضرورة الحصول على درجة مرتفعة مقابل الجهد المبذول حتى إذا كان الأداء غير جيد أو إذا تمّ المشاركة في المحاضرة، ويجب حصوله على تقدير مرتفع إن لم يكن في الاختبارات، فينبغي الحصول على درجات جيدة على المشاركة في المحاضرات.

2-مجال التوصية: يتوقع الطلبة من أعضاء هيئة التدريس كسر القواعد ومعاملتهم بطريقة خاصة لاعتقادهم بالحصول على الاستحقاق، فيتوقعون أن يقوم المدرسين بتغيير موعد الامتحان لعدم استعداد أحد الطلبة وفي حال الحصول على درجة منخفضة يتم وضع المسؤولية على المدرس.

3-مجال تجنب المسؤولية: يكون الطالب ليس لديه حماس لبذل جهد لأنّ أحد الطلبة سيقوم بالمهام كاملة ولا يقوم بالمشاركة في أي منها وترك الزملاء يعملون عنه فيحصل على التقدير والدرجات المرتفعة بغض النظر عن بذل الجهد أو عدمه، فيمكن أن يضطر الطالب للكذب ليحاول تجنب الفشل.

4-مجال توجيه الطلبة: يعني معرفة الطالب لطريقة عرض وتدريس المساقات في البيئة الجامعية، ويعتقد الطالب في الحق باختيار الطريقة التي سيتم فيها اختبار معلوماته وفي المساقات التي يرغب في اختيارها للاختبار.

5-مجال توقعات الاستحقاق: يتوقع من المدرس الاستعداد لمقابلة الطالب في الوقت المناسب للطالب، ويعتقد الطالب بضرورة استجابة أعضاء هيئة التدريس للرسائل والإيميلات، والاتصال بهم في أي وقت خارج الدوام الرسمي وعلى أرقامهم الخاصة.

6-مجال المساومة على الدرجات: يعتقد الطالب باستحقاقه للحصول على درجات مرتفعة بغض النظر عن أدائه ويحاول الجدال للحصول على علامات إضافية وقد يقدم على شكوى ضد أعضاء هيئة التدريس لاعتقاده بالاستحقاق.

7-مجال الاستحقاق الأكاديمي العام: توقعات الطالب بالحصول على درجات مرتفعة ومميزة وأنّ أعضاء هيئة التدريس سيقدمون له المديح لتميزه عن زملاءه في الفصل الجامعي وشعوره بالاستحقاق للحصول على علامات أفضل دائماً رغم عدم بذله للجهد أو الإنجاز الفعلي.

ومن الأسباب التي أدّت إلى ظهور الاستحقاق الأكاديمي لدى الطلبة وأثرت على عملية التعلم وسائل التواصل الاجتماعي وتأثيرها على الطلبة، حيث تعود الطلبة تعودوا على قراءة النصوص الصغيرة والرسائل القصيرة، وهذا يؤثر على تعاملهم مع معلومات النصوص الطويلة في المناهج المدرسية في

المؤسسات التعلمية، وكما أنّ الشغف والإدمان على وسائل التواصل الاجتماعي ساهم في تعزيز الأعراض النرجسية لدى طلبة الجامعة كعامل انعكس على ظهور ما يسمى بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة (Jeffres et al, 2014).

ومن جانب آخر يفسر ظهور الاستحقاق الأكاديمي في ضوء ضغط الوالدين على أبنائهم لتحقيق إنجازاتهم، فالطلبة الذين يتميزون بمستوى مرتفع من الاستحقاق الأكاديمي يعترفون بأنّ آبائهم لديهم توقعات أكاديمية مرتفعة، ويكافئون على تحصيلهم الأكاديمي، وأنهم يدركون بأن الجامعة مكانا للمنافسة، والمقارنة الاجتماعية الأكاديمية مع الطلبة الآخرين. ونظرا لذلك يتصف الاستحقاق الأكاديمي بأنه استراتيجية للمواجهة تستخدم من قبل الطلبة نتيجة لإخفاقهم، أو انخفاض التحصيل الأكاديمي لديهم لحماية تقدير الذات، بالرغم من ذلك فإنهم يعيدون توجيه اللوم على الآخرين (المدرسين) بدلاً من ذواتهم، ويشير ذلك بأن لديهم وجهة ضبط خارجية تتحكم في سلوكاتهم(zhu et al., 2019).

كذلك تعد التوقعات الوالدية المبالغ فيها وغير الواقعية حيال الأبناء من الأسباب التي قد تؤدي إلى شعور الطالب بالاستحقاق الأكاديمي، وأنّ الأبوة السلطوية والأبوة المتساهلة تتنبأ بنتائج عالية على مقياس الاستحقاق الأكاديمي (Stafford, 2013).

التوقعات الوالدية نحو التحصيل الأكاديمي (Parental expectations of Academic achievement).

تعد الأسرة البيئة النفسية والاجتماعية والتعليمية الأولى للفرد، والتي تتحمل الكثير من الشروط والأسس والمعايير المؤثرة كثيراً في شخصية الأبناء، وتشكل التوقعات الوالدية التي يكونها الآباء عن الأبناء مشاعر إيجابية وسلبية تختلف باختلاف مدى الصحة النفسية للوالدين والأبناء، وكفاءة الأبناء الذاتية، ومهارتهم في مواجهة ضغط التوقعات الوالدية والمهارة في إدارتها مع ما يمتلك الفرد من قدرات وتوقعات مستقبلية (Redding et al,2011).

كما تمثل التوقعات الوالدية المرتفعة إحدى العوامل الاجتماعية التي تمثل مصدرًا للضغوط النفسية وخاصة عندما لا تتوافق هذه التوقعات مع قدرات وإمكانات الأبناء والتي ينتج عنها خيبة الأمل وعدم الرضا وأحيانًا الفشل؛ مما يجعل هذه العواقب غير مرغوب فيها مما تسببه من تدنٍ في تحفيزهم ودعمهم (Naparstek, 2010).

والتوقعات الوالدية تعبر عن طرق وأساليب يتبعها الوالدين مع أبنائهم سواء أكانت صريحة أم ضمنية، مقصودة أو غير مقصودة في توجيههم وتشكيل سلوكهم المستقبلي، تبدأ من خلال مرحلة التنشئة وتتضح في أولى مواقف التفاعل بينهم، بهدف تعديل أنماط سلوكهم والتأثير في شخصياتهم وإعدادهم للمستقبل. ونظرا لوجود التوقعات الوالدية بمستوياتها المختلفة، وتأثيرها على شخصية الطالب منذ دخوله المدرسة وحتى دخول الجامعة، ينتج عن ذلك تقدير ذات إيجابي مبالغ فيه أو تقدير ذات منخفض يؤدي بالفرد إلى تولد الضغط والتهديد وتدني مستوى التفوق والدافعية، وعدم تحمل المسؤولية الأكاديمية والبحث الدائم عن الدرجة العلمية للحصول على الاستحقاق الأكاديمي بدلا من تنمية الجانب المعرفي والعلمي لديهم (القريطي،2014).

ويُعرف التوقع على أنّه الاعتقاد بأن الجهد الذي يبذله الفرد سوف يؤدي إلى تحقيق أهداف الأداء المطلوب. ويعتمد ذلك عادةً على خبرة الفرد السابقة، والثقة بالنفس (الكفاءة الذاتية)، ودرجة صعوبة معيار الأداء أو الهدف. أما العوامل المرتبطة بإدراك توقع الفرد فهي الكفاءة الذاتية، وصعوبة الهدف، والتحكم به. وتشير الكفاءة الذاتية إلى اعتقاد الفرد بقدرته على أداء سلوك معين بنجاح. أما صعوبة الهدف فتحدث عندما يتم وضع أهداف عالية جداً للتوقعات أو للأداء، وهذا ما يؤدي إلى انخفاض

الإدراك الحسي للتوقع. أما التحكم يعني السيطرة الظاهرة على الأداء. ولكي يكون التوقع عالياً، يجب أن يعتقد الفرد بأن لديه درجة معينة من السيطرة على النتيجة المتوقعة (Oliver,2000).

ويعرف سليم والكبير (2021) توقعات الوالدين بأنها رؤية الوالدين المستقبلية التي تتلاءم مع تصوراتهم الخاصة لأبنائهم، والتي تتفاوت بين التصورات الطموحة جداً والتصورات المنخفضة، وذلك من غير الأخذ بالحسبان بإمكانات أبنائهم وقدراتهم.

وعرف تاتلاه (Tatlah 2019) التوقعات الوالدية نحو التحصيل بأنها معتقدات ومطالب الوالدين حول الإنجازات الأكاديمية المستقبلية للأبناء.

وعرفها هولمز(Holmes,2013) بأنها ما يتوقعه الآباء فيما يتعلق بأبنائهم حول التحصيل الأكاديمي.

وبين ساسيكالا وكارونانيدهي (Sasikala & Karunanidhi ,2011) أبعاد للتوقعات الوالدية وهي المتبناة في الدراسة الحالية وهي:

1. النضج الشخصي: ويعبر مستوى النضج والتفكير الذي يطمح الوالدين أن يملكهما الأبناء، مما يترتب عليه قيام أبنائهم ببذل المزيد من الجهد حتى يجنب خجل والديه من سلوكه وعدم اختلاقه للمشكلات في الجامعة أو في المنزل، ومشاركته في الأنشطة التي تهمه وتدعم سلوكه الإيجابي.
2. التوقعات المهنية: يتوقع الوالدين من أبنائهم تكثيف الجهود والمثابرة بهدف الحصول على وظيفة ذات أجر بعد الانتهاء من المرحلة الجامعية وأن يصبح الطالب مستقل ماديا فور تخرجه، وكما يهتم الوالدين للتخصص المهني أو المهنة التي سيتخذها أبنائهم لبناء المستقبل إضافة إلى التخصص الأكاديمي.
3. الطموحات الوالدية: يرغب الوالدين بتحقيق رغباتهم بما يخص أبنائهم، فيتوقعون من أبنائهم المشاركة في العبء المادي في المستقبل، والتركيز أكثر على الدراسة أكثر من الأنشطة اللامنهجية، والالتزام بالنصائح التي يبديها الوالدين للأبناء.
4. التوقعات الأكاديمية: يتوقع الوالدين من أبنائهم إدارة الوقت بطريقة مناسبة لقدراتهم والمعايير التي يضعونها لنفسهم ليكونوا بمستوى أكاديمي مناسب لهم حسب قدراتهم الدراسية ليحصلوا على علامات مرتفعة وتكثيف الجهود خلال فترة الامتحانات.

وتبرز أهميَّة التوقعات الوالديَّة والاتجاهات الوالدية في إتاحة الفرص لنمو التفكير الابتكاري لدى الأبناء؛ ويشير البدارين وغيث (2013) إلى أنّ طريقة تعامل الوالدين مع أبنائهم تُكَون هوية نفسية لهم، فإن كانت تتجه لجوانب سلبية وقاسية فستثير مشاعر الخوف وعدم الراحة والأمان وتشكيل اضطرابات نفسية لديهم، وفي حال اعتمد الوالدين التعامل مع أبنائهم بطريقة هادفة وبناءة يسودها الحب، والتفاهم سيندفعون إلى مواجهة نقاط ضعفهم وتنميتها ومحاولة تعديلها واستكشاف بدائلها.

وتشكل التوقعات الوالدية التي يكونها الآباء عن الأبناء مشاعر إيجابية وسلبية تختلف باختلاف مدى الصحة النفسية للوالدين والأبناء، وكفاءة الأبناء الذاتية، ومهارتهم في مواجهة ضغط التوقعات الوالدية والمهارة في إدارتها مع ما يمتلك الفرد من قدرات وتوقعات مستقبلية، ويتأثر البناء الشخصي للأبناء وفقا لما يمتلكونه من سمات نفسية كالكمالية والجودة نحو ما يجب أن يقوم به الفرد، فيسعى الفرد الكمالي إلى تحقيق مستويات عالية من الإنجاز، والتنقيب الدائم عن العيوب والنقائض، والقلق نحو تحقيق الأهداف العالية، هذا القلق الذي قد يكون قلقا مرضيا يصل بالفرد إلى الكمالية العصابية، أو القلق السوي الذي يعد محرك أساسي ودافع للإنجاز والعمل، فالكمالية يمكن ان تكون بمثابة حافز للتعزيز

يرتبط بكل من مفهوم الذات والفاعلية الذاتية، والرضـــا عن الحياة والنتائج الأكاديمية (Wang et al,2009).

الكمالية (**Perfectionism**)

تعتبر الكمالية نزعة من النزعات الأصلية لدى الإنسان، وبالرجوع للتعبير الفلسفي فإن الكمالية تعرف بالكمالية الكامنة أو الكمالية الموجودة بالقوة، فالأفراد يمتلكون الكمالية الكامنة وتنشـــأ لديهم عند توافر الظروف والبيئة المواتية فتظهر وتصـبح على شـكل كمالية موجودة بصـورة واقعية وفعلية (مظلوم، 2013).

وفسـر كل من هوكينز واخرون (Hawkins et al, 2001) أن الكمالية تنشـأ من خلال ميول الفرد الكمالي إلى تقويم أدائه بشـكل مطلق، ويعود ذلك لاعتماده على معايير، ومسـتويات تتصـف بأنها غير واقعية ومرتفعة لذاته وللآخرين أيضـا، ويندفع بشكل قهري بغية الوصـول إلى تلك المعايير، كما يسلك طريقاً واحدا للتفكير هو إما كل شيء إما لا شيء، إما فشل تام أو نجاح كامل.

ويعرفها مان (Mann,2004) بأنها نمط او اســـلوب يمتاز بدرجة مرتفعة من العمومية لدى الفرد ويضع من خلاله مستويات ومعايير مرتفعة للأداء ويرافقه قدر كبير من النقد الذاتي.

كما عرف سـيلفرمان (Silverman, 2007) الكمال بأنّه مزيج من الأفكار والسـلوكيات المرتبطة بمعايير عالية للغاية، أو توقعات لأداء المرء، وتعرف كصفة عاطفية مشتركة مع الموهبة.

وعرفها خشـبة والبديوي (2022) بأنها مفهوم ثنائي البعد يتألف من السـعي إلى الكمال بوضـع الفرد معايير عالية للغاية لأدائه، والبعد الثاني هو مخاوف الكمال التي تتعلق بارتكاب الأخطاء أو التقييم السلبي من قبل الآخرين، ومشاعر التناقض بين بين توقعات المرء وأدائه.

وتمثل الكمالية بعد من أبعاد الشـخصـية، التي تتكون من خلال التفاعل بين العوامل الوراثية والعوامل البيئية (زهران،1995). واهتم العلماء بدراسـة العلاقة بينها وبين عدة متغيرات منها التنشـئة الوالدية؛ التي تعد من العوامل البيئية المساهمة في تكوين شخصية الفرد، والتي أثبتت نتائج العديد من الدراسات ارتباطها بالصحة النفسية للفرد، فقد وجدت دراسة باركر وستامبف (Parker & Stumpf,2000) أنّ الكماليين الأسـوياء يرون أنّ لوالديهم توقعات عالية لنجاحهم، ومسـتويات منخفضـة من النقد. أيضـاً وجدت علاقة بين أساليب التنشئة الوالدية المتسلطة، والكمالية العصابية، كما وصفت الإناث الكماليات آبائهن وأمهاتهن بالقسـوة، بينما وصـفت الإناث الأقل كمالية آبائهن وأمهاتهن بأنهم أقل قسـوة، كذلك وصـف آباء وأمهات الإناث الكماليات أنفسـهم بالقسـوة، أيضـاً وجد علاقة ارتباطية بين قسـوة الوالدين، والكمالية.

كما خرجت دراسة ستوبر(Stoeber,1997) بأن هناك علاقة ارتباطية بين الكمالية وأساليب التنشئة مثل الإهمال، والرفض، والحماية الزائدة . كما أشـــار هيلجر(Hilgers, 2003) إلى أن الكمالية تقل عند الأفراد الذين لم يجدوا التقبل من البيئة الأسـرية، مما يقلل لديهم الإتقان والسـعي للكمال، بينما يزيد الإتقان لدى الفرد عندما تكون بيئته الأســـرية ايجابية، كما أن الوالد الكمالي قد يجعل أبناءه متمســـكين بمعايير عالية تقودهم للشعور بعدم الكفاية والفشل.

ويتضـــمن البعد الســـلبي للكمالية جوانب الكمال التي تتعلق بمخاوف الكمال مثل القلق من الأخطاء، والشـكوك حول الأفعال، ومشـاعر التناقض بين التوقعات والنتائج، وردود الفعل السـلبية على الأخطاء. وقد ارتبط هذا البعد بنتائج ســـلبية مثل القلق من الاختبار، والخوف من التقييم الســـلبي، وتدني احترام الذات. على النقيض من ذلك، فإن البعد الإيجابي للكمالية يشتمل على جوانب الكمال التي تتعلق بالسعي

إلى الكمال مثل وجود معايير شـــخصـــية عالية والســـعي لتحقيق التميز (Stoeber& Becker, 2008).

بدأ التفكير نحو الكمالية بأنها مفهوما سيكولوجيا أحادي البعد يظهر بصورة عصابية لا تكيفية، ثم بعد ذلك أصبح ينظر لها بأنها مصطلحا متنوع الأبعاد يشمل أبعادا إيجابية تكيفية، وأخرى سلبية لا تكيفية، حيث يرى الشرفات والعلي (2015) أن الكمالية تتكون من الأبعاد الآتية:

1. مجال القلق تجاه الأخطاء: يندفع الطالب للشعور بالغضب عند ارتكابه للأخطاء، وقد يشعر بالرغبة في التميز، ويخاف من فقدانه احترام الآخرين في حال وقوعه بالخطأ في البيئة الجامعية.
2. مجال التنظيم: اهتمام الطالب في البيئة الدراســـية في الجامعة يعطي انطباع عن التنظيم والاهتمام وهذا يندرج لتنظيم المستقبل والتخطيط له بدقة.
3. مجال التوقعات العالية للأداء: يقوم الطالب بوضـع معايير دراسية عالية وواضـحة بالنسـبة له مما يدفعه للشـــعور بالرضـــا عن أدائه، فيعرف مســـتواه مقارنه بزملائه مع بذل المزيد من الجهود للمحافظة على المستوى.
4. مجال التناقضات: وهي عندما يشعر الطالب بتناقضات أدائه مع طموحاته، فيشعر بصعوبة تحقيق ما يطمح إليه وعدم كفاءة إنجازاته لتمكنه من الوصول للهدف، فيكون غير راض عن أدائه.

العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والتوقعات الوالدية والكمالية.

تعد الأسرة البيئة النفسية والاجتماعية والتعلمية الأولى للفرد، والتي تتحمل الكثير من الشروط والأسس والمعايير المؤثرة كثيرا في شـــخصـــية الأبناء، وقد يؤثر ضـــغط التوقعات الوالدي العالي على الأبناء لتحقيق الإنجاز، وإلى ارتفاع مفهوم الاســتحقاق الأكاديمي الذي يفســر بأنه التوقع غير الواقعي لمفهوم الذات والقدرة على الحصــول على أعلى الدرجات بما لا يتناســب مع الأداء الفعلي للفرد، والقدرة على الوصـول للدرجة الأكاديمية المتوقعة للأبناء (Twenge, 2013)، وتستند تصـورات الاستحقاق إلى الشـــعور بالتفوق والجدارة لا أســـاس له عند مرحلة الشـــباب تحديدا، وهو اســـتنتاج تدعمه العديد من الدراسـات التي تبحث في ظاهرة الاسـتحقاق، وأنّ الشـعور الزائد بالاسـتحقاق والذي من أسـبابة تربية الأهالي لأبنائهم على رســـائل من نوع: «أنت مميز»، والتي بدورها جعلت هؤلاء الأبناء يكبرون على فكرة أنهم مهمون ورائعون ومتميزون بالرغم من أنهم لم يقوموا بأي إنجاز تُكسِـــبهم هذه المكانـة، بالإضـــافة إلى أن التوقعات الوالدية والكمالية قد يؤثر على صـــحة الطلبة الجسـدية أو العقلية من خلال خلق إجهاد مرتبط بالإنجاز الأكاديمي.

الدراسات السابقة

وبالنظر إلى الدراسات السابقة حول متغيرات الدراسة فقد أجرى داماين وآخرون (Damian et al,2013) دراسة للتحقيق فيما إذا كانت توقعات الوالدين المتصورة والنقد تنبئ بزيادات طولية في الكمال الموجه نحو الذات والموصوفة اجتماعيا على مدى 7-9 أشهر، تكونت عينة الدراسة من (381) مراهقًا، وأجريت الدراسة في رومانيا، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، واعتمد الباحثون على مقياس (Duda & McArdle، 2008 ؛ Parker، 1997) لقياس التوقعات وتم استخدام مقياس (CAPS ؛ Flett et al.، 2000) لقياس الكمالية، وأظهرت النتائج أظهرت التوقعات الأبوية

ارتباطات إيجابية مع الذات-التوجيه والكمال المنصوص عليه اجتماعيا، وتبين وجود ارتباطات إيجابية كبيرة داخل وعبر الزمن كما فعل الكمال الموجه نحو الذات والموصوف اجتماعيًا. كما أجرى جرينبيرج (Greenberger, 2008) دراسة هدفت إلى علاقة العوامل الأسرية (الضغوط الوالدية، التوقعات الوالدية المرتفعة، أساليب التنشئة) بالاستحقاق الأكاديمي، تكونت عينة الدراسة من (891) طالب وطالبة من اميركا اللاتينية، تم استخدام مقياس الاستحقاق الأكاديمي من إعداد الباحثين، واستبانة العوامل الأسرية كأدوات لجمع البيانات وأظهرت النتائج أنّ العوامل الأسرية المتمثلة بأساليب التنشئة، والضغوط الوالدية للإنجاز والتوقعات المرتفعة تؤثر على شعور الأبناء بالاستحقاق الأكاديمي بدرجة كبيرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاستحقاق الأكاديمي يعزى لمتغير الجنس.

أجرى تيرنر وميكورميك (Turner & McCormick, 2018) للكشف عن العلاقة بين التوقعات الوالدية (التوقعات المعنونة والمسؤولية الخارجية والاستحقاق الأكاديمي)، وتكونت عينة الدراسة من(839) من الطلاب من الفئة العمرية (18_25) في الولايات المتحدة، تم استخدام المنهج الارتباطي، واعتمد الباحث على جمع البيانات عبر الإنترنت من خلال مجموعة من المشاركين في البحث على مستوى الأقسام، وأظهرت النتائج أن الدفء الابوي المتصور كان مؤشرا سلبيا على المسؤولية الخارجية، وأن التحكم النفسي للوالدين كان مؤشرا إيجابيا على المسؤولية الخارجية وكانت التوقعات الوالدية لكل من الدفء الأبوي المتصور والتحكم النفسي متنبئات إيجابية، وأن التوقعات الوالدية تلعب دورا متوسطاً في الاستحقاق.

أجرى فيلتشر واخرون (Fletcher et al,2019) دراسة هدفت للكشف عن المخاوف الوالدية والكمالية في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي، تكونت عينة الدراسة من (343) طالباً وطالبة مسجلين في تخصص علم النفس في الجامعة، والتي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتم توزيع استبيانات عبر الإنترنت لقياس مدى شعور الطلاب بأنّ الآخرين يتوقعون أداءً مثاليًا منهم، ومقياس مدى استخدام الوالدين ممارسات الأبوة والأمومة، ومقياس الشخصية الواسع ومواقفهم من عدم الأمانة الأكاديمية والاستحقاق، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية متوسطة بين التوقعات الوالدية والاستحقاق الأكاديمي، وكان الجنس فقط مرتبطًا بشكل كبير بالخداع الأكاديمي، ولم تظهر النتائج ارتباطات بين الكمالية والاستحقاق الأكاديمي.

التعقيب على الدراسات السابقة

يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة أنها تناولت متغيرات الدراسة من الاستحقاق الأكاديمي والتوقعات الوالدية نحو التحصيل والكمالية، كما لوحظ تشابه الدراسة الحالية مع جميع الدراسات في منهج الدراسة وهو الوصفي الارتباطي، كما تشابهت مع جميع الدراسات في هدفها بالتعرف على مستوى التوقعات الوالدية نحو التحصيل والكمالية وعلاقتها بالاستحقاق الأكاديمي. كما لوحظ عدم وجود دراسات عربية واجنبية تقيس المتغيرات معًا في نموذج واحد، باستثناء دراسة فيلتشر وآخرون (Fletcher et al, 2019). وبذلك تتميز الدراسة الحاليةً بأنها تحاول التعرف على القدرة التنبؤية للتوقعات الوالدية نحو التحصيل الأكاديمي والكمالية بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، حيث لم يجد الباحث دراسات عربية ربطت المتغيرات معا، ممّا يعني أنّها ستعمل على إثراء المكتبة العربية بمعلومات مهمة حول بعض المتغيرات المعرفية التي تتناولها الدراسات السابقة، والتي تتشابه مع متغيرات الدراسة الحالية. كما ساعدت الدراسات السابقة على صياغة المشكلة وتحديد الأهداف وأسئلة الدراسة وتحديد متغيرات ومنهج الدراسة وتطوير المقاييس، كما تم الاستفادة من المراجع فيما يتعلق بالأدب النظري وعليه إثراء الأدب النظري بالدراسات الحالية.

مشكلة الدراسة

يرى كثير من التربويين في مختلف مراحل عملية التعليم ومنها مؤسسات التعليم العالي أنّ الهدف من عملية التعلم لدى الطلبة ليس التعليم من أجل التعلم واكتساب المعرفة، وأنّ هدفهم هو تحقيق النجاح بدرجات مرتفعة بغض النظر عن الوسيلة، كما أنّ انخفاض مستوى المسؤولية أصبح سمة مميزة لطلبة الجامعات اليوم (Blinco & Garris, 2017) مما ترتب عليه انتشار سلوك الغش بين طلبة الجامعة بمعدلات مرتفعة مع التقدم في التكنولوجيا، وفي بعض ممارسة بعض السلوكات السلبية اتجاه المدرسين والمؤسسات التعليمية.

وقد جاء الإحساس بمشكلة الدراسة من خلال الخبرة الشخصية للباحث من خلال عمله الأكاديمي كمحاضر في احدى كليات تأهيل المعلمين، وتفاعله المباشر مع الطلبة، وملاحظة السلوكيات التي تصدر عنهم مثل عدم تحملهم للمسؤولية، والغياب المتكرر عن المحاضرات ولوم عضو هيئة التدريس عندما يحصلون على علامات أقل مما يتوقعونه ويتهمونه بعدم العدالة والتقصير خلال العملية التدريسية، كما انبثقت مشكلة الدراسة الحالية بعد اطّلاع الباحث على الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث الحالي، التي قام الباحث بمراجعتها والتي أشارت إلى قلّة وجود دراسات سابقة وندرة وجود دراسات عربية تناولت متغيرات الدراسة معًا حسب علم الباحث. لذا جاءت الدراسة الحالية لتكشف عن القدرة التنبؤية للتوقعات الوالدية نحو التحصيل الأكاديمي والكمالية كمتنبئات بالاستحقاق الأكاديمي والفروق في الاستحقاق الأكاديمي لدى الطلبة وفقاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي لدى طلبة كلية القاسمي.

وتحاول الدراسة الإجابة عن سؤال الدراسة التالي:

-ما القدرة التنبؤية لكل من التوقعات الوالدية نحو التحصيل الأكاديمي وللكمالية كمتنبآت بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة كلية القاسمي؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في جانبين نظري وتطبيقي تتمثل الأهمية النظرية للدراسة بأهمية الموضوع الذي تتناوله، وهو القدرة التنبؤية للتوقعات الوالدية نحو التحصيل الأكاديمي والكمالية بالاستحقاق الأكاديمي، ودراسة مفهوم الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته في المجال الأكاديمي خاصة مع ما تؤيده نتائج الدراسات الأجنبية من تزايد الاعتقادات غير الواقعية للاستحقاق الأكاديمي التي تؤدي إلى سلوكيات غير تكيفية، تؤثر بشكل سلبي في الأداء الأكاديمي للطلبة وسوء علاقاتهم الاجتماعية مع أعضاء هيئة التدريس وزملائهم والتي من شأنها إثراء المعرفة للمكتبات العربية. كما تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في ندرة الدراسات العربية التي ربطت متغيرات الدراسة الحالية معاً وتحديداً لدى طلبة كليات تأهيل المعلمين، لذلك تعدُّ الدراسة الحالية من الدراسات العربية الرائدة – في حدود اطلاع الباحث.

الأهمية التطبيقية

تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة فيما يترتب على النتائج من فوائد عملية في الميدان التربوي والنفسي من خلال توظيف النتائج المستخلصة منها في الميدان التربوي والنفسي، وتزويد أولياء الأمور بالمعلومات عن علاقة أثر توقعاتهم على سلوك الاستحقاق الأكاديمي لأبنائهم الطلبة.
ووضع الأسس العلمية لبناء برامج إرشادية أو سلوكية لتعديل منظومة التفاعلات الدينامية بين متغيرات الدراسة الثلاثة بما يؤدي إلى إحداث التأثيرات الإيجابية والتي تعمل على خفض الاستحقاق الأكاديمي لديهم، وإنجاز الطلاب الأكاديمي. وتزويد الباحثين والتربويين بمقاييس نفسية تمكنهم من الاستفادة منها في إجراء دراسات في المستقبل لهذا المجال، وتنمية السلوكيات الإيجابية لدى الطلبة، والتي أكد عليه اتجاه علم النفس الإيجابي.

التعريفات الإجرائية

الاستحقاق الأكاديمي: يُعرّف على أنه الاعتقاد غير الواقعي في استحقاق الفرد لما لا يستحقه الآخرون، وأنّ هذا الاعتقاد ينعكس في سلوكيات غير مرغوبة في المجال الأكاديمي، وهذا يعني أن الطالب يعتقد في حصوله على معاملة تفضيلية واستحقاقات غير واقعية تميزه عن زملائه بغض النظر عن مجهوده وأدائه، وقدراته الذاتية (Jackson et al, 2020). ويعرف إجرائيا: بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الاستحقاق الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية.
التوقعات الوالدية نحو التحصيل الأكاديمي: هي رغبة الوالدين تجاه حياة أبنائهم بما في ذلك التحصيل الأكاديمي أو المستقبل المهني أو الإنجازات الأخرى المتعلقة بمستقبلهم (Sasikala & Karunanidhi, 2011). وتعرف إجرائيا: بأنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التوقعات الوالدية نحو التحصيل الأكاديمي المستخدم في هذه الدراسة.
الكمالية: تشير إلى "سعي الفرد للوصول إلى تحقيق أهداف عالية المستوى وبدرجة عالية من الإتقان، ملتزماً بمجموعة من المعايير العالية يصطحبها قدر من النقد الذاتي، والخوف من تقويم الآخرين" (الشرفات والعلي،2015: 147). وتعرف إجرائياً: بأنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الكمالية المستخدم في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة ومحدداتها

حدود بشرية: تقتصر الدراسة على طلبة كلية القاسمي.
حدود زمانية: تقتصر الدراسة على الطلبة المسجلين للفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2021-2022.
حدود مكانية: كلية القاسمي في الداخل الفلسطيني.
حدود موضوعيّة: تَتحدد نَتائج الدراسة بِالصدق والثَبات لأدوات الدراسة، واختيار عيّنة ممثلةِ لُمجتمع الدراسة.

محددات الدراسة: واجه الباحث صعوبة في إيجاد الدراسات السابقة التي تربط بين المتغيرات المتنبأة والمتنبأ بها (المحور الثاني والمحور الثالث) كون الدراسة الحالية وفي حدود علم الباحث من الدراسات النادرة التي تجمع المتغيرات معاً.

الطريقة

تالِيًا وصفٌ لمنهج الدراسة وأفرادها، والأدوات التي تم استخدامها، ودلالات صدقها وثباتها، وتحديد متغيرات الدراسة وإجراءاتها، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت للإجابة عن أسئلتها.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج التَّنبؤي؛ للكشف عن القدرة التنبؤية لِكُلٍّ من (أبعاد التَّوقُّعات الوالديَّة نحو التَّحصيل الأكاديمي، وأبعاد الكماليَّة) بالمتنبأ به (الاستحقاق الأكاديميّ) لدى طلبة البكالوريوس بكلية القاسمي في الداخل الفلسطيني وذلك لمناسبته أهداف الدراسة.

أفراد الدراسة

تَمَّ اختيار أفراد الدراسة وفق أسلوب التعيين المُتيسِّر اللااحتمالي (Non-random Availability Sampling) (Bryman, 2016)، نظرًا لاستجابة (400) طالبًا وطالبةً من أصل (834) طالبًا وطالبةً من طلبة البكالوريوس بكُلِّيَّة القاسِمي في الداخل الفلسطيني بالفصل الثاني من العام الدراسي (2021/2022)م ممن وزِّع عليهم رابط أدوات الدراسة الإلكتروني. وتَمَّ حذف (39) طالبًا وطالبةً من الطلبة المشاركين بإجراءات الدراسة ممن جاءت نتائج الباقي المعياري (Standardized Residual) لهم خارج نطاق انحرافين معياريين في أثناء المعالجات الإحصائية لسؤال الدراسة؛ ليصبح العدد النِّهائي لأفراد الدِّراسة (361) طالبًا وطالبةً ليشكلوا ما نسبته (43.29%) من حجم مجتمع الدِّراسة (ملحق أ).

أدوات الدراسة

تَمَّ استخدام ثلاثة مقاييس، لأغراض تحقيق أهداف الدراسة؛ هي:

أوَّلًا. مقياس التَّوقُّعات الوالديَّة نحو التَّحصيل الأكاديمي لدى طلبة كُليَّة القاسِمي في الدَّاخِل الفلسطيني

لقياس التَّوقُّعات الوالديَّة نحو التَّحصيل الأكاديمي لدى طلبة كُليَّة القاسِمي؛ تَمَّ استخدام مقياس التَّوقُّعات الوالديَّة نحو التَّحصيل الأكاديمي الذي أعدَّه ساسيكالا وكارونانيدهي (Sasikala & Karunanidhi, 2011) من بعد ترجمته إلى العربية الذي يقيس رغبة الوالدين تجاه حياة أطفالهم بما في ذلك التحصيل الأكاديمي أو المهني أو الإنجازات الأُخرى المتعلقة بمستقبلهم.

دلالات صدق وثبات مقياس التَّوقُّعات الوالديَّة نحو التَّحصيل الأكاديمي في صورته الحالية

1.الصدق المنطقي (Kempf-Leonard, 2005)

تم التَّحقُّق من الصدق المنطقي (Logical Validity) لمقياس التَّوقُّعات الوالديَّة نحو التَّحصيل الأكاديمي لدى طلبة كُليَّة القاسِمي؛ بعرضه على اثني عشرَ مُحكِّمًا ممن رُتَبَهم الأكاديميَّة (أُستاذ دكتور، وأُستاذ مشارك، وأُستاذ مُساعِد، ومُدرِّس) من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات (علم النفس التربوي، والإدارة التربوية، والاستشارة التربوية، وعلم الاجتماع، والترجمة، واللغة العربية، والقياس والتقويم) العاملين في كُلٍّ من جامِعَتيّ (اليرموك، والبلقاء التطبيقية)، وكلية سخنين لتأهيل المعلمين، ووزارة التربية والتعليم، ووزارة المعارف، ومعهد فان لير؛ وذلك بهدف إبداء آرائهم حول محتوى المقياس من حيث: مدى مناسبة صياغاتها اللغوية، ومدى وضوح المضمون لِكُلِّ فقرة، ومدى انتماء الفقرة إلى البُعْد المُدرجة ضمنه، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبًا على الفقرات (ملحق ج).

تم الأخذ بكافة ملاحظات المُحَكِّمين المُتَّفق عليها بينهم بواقع (11) مُحكِّمًا من أصل (12) مُحكِّمًا في ضوء نتائج التَّحقُّق من الصدق المنطقي لفقرات التَّوقُّعات الوالديَّة نحو التَّحصيل الأكاديمي التي تمحورت في تعديل الصياغة اللغوية لعشرين فقرةً [(ذوات الأرقام: 2، 3، 4، 6، 8، 9) في بعد النضج الشخصي، و(ذوات الأرقام: 11، 12، 13، 15، 16، 17) في بعد التوقعات الأكاديمية، و(ذوات الأرقام: 18، 19، 20، 22) في بعد التوقعات المهنية، و(ذوات الأرقام: 23، 24، 25، 28) في بعد الطموحات الوالدية].

وبهذا بقي عدد فقرات المقياس في صورته النهائية بَعْدِ التحكيم مكوَّنًا من تِسْعٍ وعشرين فقرةً ذات اتجاه موجب؛ تتوزع على أربعةِ أبعاد؛ هي: بُعْد النُّضج الشَّخصي؛ وله تِسْعُ فقراتٍ، ثُمَّ بُعْد التَّوقُّعات الأكاديمية، وله ثماني فقراتٍ، ثُمَّ بُعْد التَّوقُّعات المهنيَّة؛ وله خمسُ فقرات، ثُمَّ بُعْد الطُّموحات الوالديَّة؛ وله سَبْعُ فقراتٍ (ملحق د).

2. صدق البناء

تم تطبيق مقياس التَّوقُّعات الوالديَّة نحو التَّحصيل الأكاديمي على عينة استطلاعية مؤلفة من (50) طالبًا وطالبةً من طلبة كُليَّة القاسِمي من خارج عينة الدراسة المستهدفة، لحساب معاملات الارتباط المُصحَّح(Corrected Item-Total Correlation) لعلاقة الفقرات بالمقياس وبأبعاده حسب المُعادلة ($R_i = \left(COV(X_i, P) - S_i^2\right)/\left(S_i \tilde{S}_i\right)$)، كمؤشرات على صدق البناء لفقرات التَّوقُّعات الوالديَّة نحو التَّحصيل الأكاديمي (Lord and Novick, 1968)؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقة فقرات بعد النُّضج الشَّخصي ببُعْدها بين (0.37-0.53) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم (Magnitude) اتساق تجانس يتراوح بين (صغير إلى متوسط) (Hinkle, Wiersma, & Jurs, 2003)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقتها بمقياسها بين (0.35-0.48) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس صغير. وتراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقة فقرات بُعد التَّوقُّعات الأكاديمية ببُعْدها بين (0.56-0.88) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (متوسط إلى كبير)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقتها بمقياسها بين (0.55-0.80) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (متوسط إلى كبير). وتراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقة فقرات بعد التَّوقُّعات المهنيَّة ببُعْدها بين (0.60-0.79) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (متوسط إلى كبير)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقتها بمقياسها بين (0.59-0.73) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (متوسط إلى كبير).وتراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقة فقرات بعد الطُّموحات الوالديَّة ببُعْدها بين (0.57-0.68) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس متوسط، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقتها بمقياسها بين (0.40-0.60) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (صغير إلى متوسط) (ملحق ه)؛ بما يُفيد أنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحَّح المحسوبة لعلاقة الفقرات بِـ (المقياس/البعد) كُلٍّ على حِدَةٍ لم تقِلّ عن قيمتها الحرجة البالغة (0.2787062) التي تُحْسَب وفق معادلة اختبار (t) الخاص بمعامل الارتباط ($t = \left(r \times \sqrt{df}\right)/\sqrt{1 - r^2}$)؛ حيث: *df*هي درجة الحرية للعينة الاستطلاعية بعد طرح القيمة (2) من حجمها، و*r* هي معامل الارتباط المُصحَّح المحسوب في أثناء اختباره للفرضية الصِّفْرِيَّةِ "لا تختلف قيمة معامل الارتباط المُصحَّح المحسوبة عن الصفر (α=0.05)" عند (48) درجة حرية في ضوء حجم العينة الاستطلاعية؛ الأمر الذي يشير إلى جودة بناء فقرات التَّوقُّعات الوالديَّة نحو التَّحصيل الأكاديمي لديهم (Donnelly, 2007).

كما تَمَّ حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة التَّوقُّعات الوالديَّة نحو التَّحصيل الأكاديمي بأبعاده الدى أفراد العينة الاستطلاعية؛ حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة المقياس بأبعاده بين

(0.72-0.88) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس كبير.وتَمَّ حساب معاملات ارتباط بيرسون البينية لعلاقة الأبعاد؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بيرسون البينية لعلاقة الأبعاد بين (0.42-0.79) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (صغير إلى كبير)(ملحق و)؛ بما يُفيد أنَّقيم معاملات ارتباط بيرسون المحسوبة لعلاقة المقياس بأبعاده لَدَيَّهم، ولعلاقة الأبعاد البينيَّة، لم تقِلّ عن قيمتها الحرجة؛ الأمر الذي يشير إلى جودة تمثيل الأبعاد للتَّوقُّعات الوالديَّة نحو التَّحصيل الأكاديمي لديهم.

3. ثبات المقياس

لأغراض تقدير ثبات الاتِّساق الداخلي للتَّوقُّعات الوالديَّة وأبعادها نحو التَّحصيل الأكاديمي لدى أفراد العينة الاستطلاعية؛ تمَّ استخدام معادلة ألفا كرونباخ:

$\text{Cronbach's}_{\alpha} = (k\bar{r})/[1 + ((k-1)\bar{r})]$)؛ حيث: kهي عدد فقرات (المقياس/البُعْد)، و$\bar{r}$ هي الوسط الحسابي لمعاملات الارتباط دون القطر الرئيس لمصفوفة الارتباطات البينية لفقرات (المقياس/البُعْد)(Cronbach, 1951)؛حيث بلغت قيمة ثبات الاتساق الداخلي للتَّوقُّعات الوالديَّة نحو التحَّصيل الأكاديمي (0.93) مُصنَّفَة على أنَّ المقياس ذو ثبات ممتاز، وحيث تراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس بين (0.71-0.94) مُصنَّفةً على أنَّ الأبعاد ذات ثبات (مقبول؛ للنُّضج الشَّخصي إلى ممتاز؛ للتَّوقُّعات الأكاديمية) (George & Mallery, 2021). ولأغراض حساب ثبات الإعادة (مؤشر الاستقرار) (Stability Index) للمقياس وأبعاده؛ تمَّ إعادة التطبيق عليهم مرَّةً أُخرى بعد انقضاء أسبوعين من التطبيق الأوَّل، لحساب معامل ارتباط بيرسون لعلاقة التطبيق الأوَّل بالتطبيق الثَّانِي وفقًا لطريقة الاختبار وإعادته (Test-Retest)؛ حيث بلغت قيمة ثبات الإعادة للمقياس (0.79) مُصنَّفة على أنَّ المقياس ذو حجم ثبات كبير، وتراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاد المقياس بين (0.75-0.86) مُصنَّفةً على أنَّ الأبعاد ذات حجم ثبات كبير (ملحق ز)؛ بما يُفيد أنَّ قيم معاملات ارتباط بيرسون المحسوبة (ثبات الإعادة) لعلاقة التطبيق الأوَّل بالتطبيق الثَّاني، لم تقِلّ عن قيمتها الحرجة؛ الأمر الذي يشير إلى استقرار قياس التَّوقُّعات الوالديَّة وأبعادها نحو التَّحصيل الأكاديمي لدى أفراد العينة الاستطلاعية عبر الزمن على الرغم من العوامل الدخيلة التي تعتري المستجيبين على فقرات المقياس ضمن فترة الفاصل الزمني بين التطبيقين الأوَّل والثَّانِي.

تصحيح مقياس التَّوقُّعات الوالديَّة نحو التَّحصيل الأكاديمي

في ضوء نتائج صدق البناء؛ اشتمل مقياس التَّوقُّعات الوالديَّة نحو التَّحصيل الأكاديمي لدى طلبة كُليَّة القاسِمي في الدَّاخِل الفِلسطيني في صورته النهائية على تِسْعٍ وعشرين فقرةً، يُجابُ عنها بتدريج ليكرت يشتمل على خمسة بدائل لدرجة انطباق مضمون الفقرة علىَ المستجيب؛ هي: (موافق بشدة) الذي يُعطى درجة قيمتها (5) عند تصحيحه، أو (موافق) الذي يُعطى درجة قيمتها (4) عند تصحيحه، أو (مُحايد) الذي يُعطى درجة قيمتها (3) عند تصحيحه، أو (غير موافق) الذي يُعطى درجة قيمتها (2) عند تصحيحه، أو (غير موافق بِشِدَّة) الذي يُعطى درجة قيمتها (1) عند تصحيحه. وبذلك تتراوح الدرجات الخام للتَّوقُّعات الوالديَّة وأبعادها نحو التَّحصيل الأكاديمي لديهم بين: (29-145) للمقياس، و(9-45) لِبُعْد النُّضج الشَّخصي، و(8-40) لِبُعْدِ التَّوقُّعات الأكاديمية، و(5-25) لِبُعْدِ التَّوقُّعات المهنيَّة، و(7-35) لِبُعْدِ الطُّموحات الوالديَّة؛ حيث كلما ارتفعت الدرجة الخام على المقياس وأبعاده؛ لكان ذلك مؤشرًا على ازدياد سمة التَّوقُّعات الوالدية نحو التَّحصيل الأكاديمي لديهم ممثلًا بأبعاده (النُّضج الشَّخصي، والتَّوقُّعات الأكاديميَّة، والتَّوقُّعات المهنيَّة، والطموحات الوالديَّة) لدى الطلبة، والعكس صحيح.

ولأغراض تقييم مستوى التَّوقُّعات الوالديَّة وأبعادها وفقرات الأبعاد نحو التَّحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، تمَّ تبني النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي (Duran, 1985)؛ بغرض تصنيف الأوساط الحسابية

لاستجاباتهم على فقرات المقياس إلى ثلاث مستويات على النحو الآتي: **مرتفع** الذي يُعطى للحاصلين على أوساط حسابيَّة أكبر من (3.66)، أو **متوسط** الذي يُعطى للحاصلين على أوساط حسابيَّة تتراوح بين (2.34-3.66)، أو **منخفض** الذي يُعطى للحاصلين على أوساط حسابيَّة أقل من (2.34). وذلك باستخدام مُعادلة طول الفئة لتدريج ليكرت ذي الفئات الخمس التي تنصُّ على:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{المدى}}{\text{عدد أحكام مناقشة النتائج}} = \frac{(\text{التدريج الأعلى} - \text{التدريج الأدنى})}{\text{عدد أحكام مناقشة النتائج}} = \frac{4}{3}\frac{(1-5)}{3} = 1.33$$

ثانِيًا. مقياس الكماليَّة لدى طلبة كُليَّة القاسِمي في الدَّاخِل الفلسطيني

لقياس الكماليَّة لدى طلبة كُليَّة القاسِمي، تَمَّ الرجوع إلى دراسة موسى (2016) ودراسة الشرفات والعلي (2015)؛ بغرض بناء مقياس الكماليَّة الذي يقيس السعي الحثيث لبلوغ المعايير العالية التي يضعها الطالب كمُحدِّد لسلوكه وأهدافه التي يفرضها على نفسه أو الآخرين، مُطالِبًا نفسه أو الآخرين بتحقيقها وأنَّ أي شيء أقل من ذلك غير مقبول بغض النظر عن النتائج، والآثار المترتبة عنها؛ حيث تكوَّن في صورته الأوَّلية من ثمانٍ وعشرين فقرةً ذات اتجاه موجب؛ تتوزع على أربعةِ أبعادٍ؛ هي: بُعْدَي[القلق تجاه الأخطاء (موسى، 2016)، والتَّناقُضات (الشرفات والعلي، 2015)]؛ لِكُلٍّ منهما سبعُ فقراتٍ، ثُمَّ بُعد التنظيم، له ثماني فقراتٍ[(ذوات الأرقام: 8، 9، 10، 11)؛ (موسى، 2016)، و(ذوات الأرقام: 12، 13، 14، 15)؛ (الشرفات والعلي، 2015)]، ثُمَّ بُعْد المعايير العالية للأداء (الشرفات والعلي، 2015)؛ له سِتُّ فقراتٍ (ملحق ح).

دلالات صدق وثبات مقياس الكماليَّة في صورته الحالية

1.الصدق المنطقي

تم الأخذ بكافة ملاحظات المُحَكِّمَين المُتَّفق عليها بينهم في ضوء نتائج التَّحقُّق من الصدق المنطقي لفقرات الكماليَّة التي تمحورت في كُلٍّ من: تعديل الصياغة اللغوية لثلاثِ عشرةَ فقرةً [(ذوات الأرقام: 1، 3، 4، 5، 6، 7) في بعد القلق تجاه الأخطاء، و(ذوات الأرقام: 8، 11، 13، 14) في بعد التنظيم، و(ذواتي الرقمين: 19، 20) في بعد المعايير العالية للأداء، و(ذات الرقم: 26) في بعد التَّناقضات]، وحذف فقرتين (ذواتي الرقمين: 10، و12) من بعد التنظيم، وتعديل تسمية بُعْدِ التناقضات إلى بُعْدِ الشكوك تجاه الأفعال.

وبهذا أصبح عدد فقرات المقياس في صورته النهائية بَعْدِ التحكيم مكوَّنًا من سِتٍّ وعشرين فقرةً ذات اتجاه موجب؛ تتوزع على أربعةِ أبعادٍ؛ هي: بُعْدَي (القلق تجاه الأخطاء، والشكوك تجاه الأفعال)؛ لِكُلٍّ منهما سبعُ فقراتٍ، ثُمَّ بُعْدَي (التنظيم، والتَّوقُّعات العالية للأداء)؛ لِكُلٍّ منهما سِتُّ فقراتٍ (ملحق ط).

2. صدق البناء

تم تطبيق مقياس الكماليَّة على أفراد العينة الاستطلاعية سالفة الذكر، لحساب معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقة الفقرات بالمقياس وأبعاده؛ كمؤشرات على صدق البناء لفقرات المقياس؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقة فقرات بعد القلق تجاه الأخطاء ببُعْدها بين (0.50-0.63) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس متوسط، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقتها بمقياسها بين (0.41-0.63) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (صغير إلى متوسط). وتراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقة فقرات بُعد التَّنظيم ببُعْدها بين (0.79-0.91) مُصنَّفةً

على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (كبير إلى كبير جِدًّا)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقتها بمقياسها بين (0.73-0.91) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (كبير إلى كبير جِدًّا). وتراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقة فقرات بعد المعايير العالِيَة للأداء ببُعْدها بين (0.44-0.79) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (صغير إلى كبير)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقتها بمقياسها بين (0.33-0.79) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (صغير إلى كبير).وتراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقة فقرات بعد الشُّكوك تجاه الأفعال ببُعْدها بين (0.78-0.92) مُصنَّفةً على أنَّها ذات اتساق تجانس حجم يتراوح بين (كبير إلى كبير جِدًّا)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقتها بمقياسها بين (0.73-0.88) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس كبير (ملحق ي)؛ بما يُفيد أنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحَّح المحسوبة لعلاقة فقرات الكماليَّة بـ (المقياس/البعد) كُلًّا على حِدَةٍ لم تقِلّ عن قيمتها الحرجة؛ الأمر الذي يشير إلى جودة بناء فقرات أبعاد الكماليَّة لدى الطلبة.

كما تَمَّ حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الكماليَّة بأبعادها لدى أفراد العينة الاستطلاعية؛ حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة المقياس بأبعاده بين (0.63-0.70) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (متوسط إلى كبير). وتَمَّ حساب معاملات ارتباط بيرسون البينية لعلاقة الأبعاد؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بيرسون البينية لعلاقة الأبعاد بين (0.32-0.84) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (صغير إلى كبير) (ملحق ك)؛ بما يُفيد أنَّ قيم معاملات ارتباط بيرسون المحسوبة لعلاقة المقياس بأبعاده لَدَيَّهم، ولعلاقة الأبعاد البينيَّة، لم تقِلّ عن قيمتها الحرجة؛ الأمر الذي يشير إلى جودة تمثيل الأبعاد للكماليَّة لديهم.

3. ثبات المقياس

لأغراض تقدير ثبات الاتِّساق الداخلي للكماليَّة وأبعادها لدى أفراد العينة الاستطلاعية؛ تمَّ استخدام معادلة ألفا كرونباخ؛ حيث بلغت قيمة ثبات الاتِّساق الداخلي للكمالية (0.89) مُصنَّفَة على أنَّ المقياس ذو ثبات جيد، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد الكماليَّة بين (0.82-0.95) مُصنَّفةً على أنَّ الأبعاد ذات ثبات (جيد؛ للقلق تجاه الأخطاء إلى ممتاز؛ للتنظيم والشكوك تجاه الأفعال). ولأغراض حساب ثبات الإعادة للمقياس وأبعاده؛ تمَّ إعادة التطبيق عليهم مرَّةً أُخرى بعد انقضاء أسبوعين من التطبيق الأوَّل، لحساب معامل ارتباط بيرسون لعلاقة التطبيق الأوَّل بالتطبيق الثَّاني وفقًا لطريقة الاختبار وإعادته؛ حيث بلغت قيمة ثبات الإعادة للكمالية (0.84) مُصنَّفةً على أنَّ المقياس ذو حجم ثبات كبير، وتراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاد الكمالية بين (0.81؛ للمعايير العالية للأداء إلى 0.86؛ للقلق تجاه الأخطاء) مُصنَّفةً على أنَّ الأبعاد ذات حجم ثبات كبير (ملحق ل)؛ بما يُفيد أنَّ قيم معاملات ارتباط بيرسون المحسوبة لعلاقة التطبيق الأوَّل بالتطبيق الثَّاني، لم تقِلّ عن قيمتها الحرجة؛ الأمر الذي يشير إلى استقرار قياس الكماليَّة مُمثَّلةً بأبعادها لدى أفراد العينة الاستطلاعية عبر الزمن على الرغم من العوامل الدخيلة التي تعتري المستجيبين على فقرات أبعاد المقياس ضمن فترة الفاصل الزمني بين التطبيقين الأوَّل والثَّانِي.

تصحيح مقياس الكماليَّة

في ضوء نتائج صدق البناء؛ اشتمل مقياس الكماليَّة لدى طلبة كُلِيَّة القاسِمي في صورته النهائية على سِتٍّ وعشرين فقرةً، يُجابُ عنها بتدريج ليكرت يشتمل على سبعةِ بدائل لدرجة انطباق مضمون الفقرة على المستجيب؛ هي: (موافق بدرجة عالية جِدًّا) الذي يُعطى درجة قيمتها (7) عند تصحيحه، أو (موافق بدرجة عالية) الذي يُعطى درجة قيمتها (6) عند تصحيحه، أو (موافق) الذي يُعطى درجة قيمتها (5)

عند تصحيحه، أو (مُحايد) الذي يُعطى درجة قيمتها (4) عند تصحيحه، أو (غير موافق) الذي يُعطى درجة قيمتها (3) عند تصحيحه، أو (غير موافق بدرجة عالية) الذي يُعطى درجة قيمتها (2) عند تصحيحه، أو (غير موافق بدرجة عالية جِدًّا) الذي يُعطى درجة قيمتها (1) عند تصحيحه. وبذلك تتراوح الدرجات الخام للكماليَّة وأبعادها لديهم بين: (26-182) للكمالية، و(7-49) لِبُعْدَي القلق تجاه الأخطاء والشُّكوك تجاه الأفعال، و(6-42) لِبُعْدَي التَّنظيم والمعايير العالية للأداء؛ حيث كلما ارتفعت الدرجة الخام على الكمالية وأبعادها؛ لكان ذلك مؤشرًا على ازدياد سمة الكماليَّة لديهم ممثلةً بأبعادها (القلق تجاه الأخطاء، والتَّنظيم، والمعايير العاليَّة للأداء، والشُّكوك تجاه الأفعال) لدى الطلبة، والعكس صحيح.

ولأغراض تقييم مستوى الكمالية وأبعادها وفقراتها لدى الطلبة؛ تمَّ تبني النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي بغرض تصنيف الأوساط الحسابية لاستجاباتهم على فقرات المقياس وأبعاده إلى ثلاث مستويات على النحو الآتي: **مرتفع** الذي يُعطى للحاصلين على أوساط حسابيَّة أكبر من (5.00)، أو **متوسط** الذي يُعطى للحاصلين على أوساط حسابيَّة تتراوح بين (3.01-5.00)، أو **منخفض** الذي يُعطى للحاصلين على أوساط حسابيَّة أقل من (3.01). وذلك باستخدام مُعادلة طول الفئة لتدريج ليكرت ذي الفئات السَّبع التي تنصُّ على:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{المدى}}{\text{عدد أحكام مناقشة النتائج}} = \frac{(\text{التدريج الأعلى} - \text{التدريج الأدنى})}{\text{عدد أحكام مناقشة النتائج}} = \frac{(1-7)}{3} = \frac{6}{3} = 2.00$$

ثالِثًا. مقياس الاستحقاق الأكاديميّ لدى طلبة كُليَّة القاسِمي في الدَّاخِل الفلسطيني

لقياس الاستحقاق الأكاديميّ لدى طلبة كُليَّة القاسِمي؛ تَمَّ استخدام مقياس الاستحقاق الأكاديميّ الذي أعدَّه جاكسون وفراي وميكليللان وراوتي ولامبورن وسينجليتون(Jackson, Frey, Mclellan, Rauti, Lamborn, & Singleton, 2020) من بعد ترجمته الذي يقيس الاعتقاد غير الواقعي في استحقاق الفرد لما لا يستحقه الآخرون، وأنَّ هذا الاعتقاد ينعكس في سلوكيات غير مرغوبة في المجال الأكاديمي، وهذا يعني أنَّ الطالب يعتقد في حصوله على معاملة تفضيلية واستحقاقات غير واقعية تُميِّزه عن زملائه بغض النظر عن مجهوده وأدائه، وقدراته الذَّاتيَّة؛ حيث تكوَّن في صورته الأوَّلية من ثلاثين فقرةً ذات اتجاه موجب؛ تتوزع على سَبْعَةِ أبعادٍ؛ هي: أبعاد (المكافأة على الجهد، والتَّوصية، وتجنُّب المسؤولية، وتوجيه الطَّلبة، وتوقُّعات الاستحقاق، والمساومة على الدَّرجات)؛ لِكُلٍّ منها أربعُ فقراتٍ، ثُمَّ بُعْدُ الاستحقاق الأكاديمي العام؛ له سِتُّ فقراتٍ (ملحق م).

دلالات صدق وثبات مقياس الاستحقاق الأكاديميّ في صورته الحالية

1. الصدق المنطقي

تم الأخذ بكافة ملاحظات المُحَكِّمين المُتَّفق عليها بينهم في ضوء نتائج التَّحقُّق من الصدق المنطقي

لفقرات الاستحقاق الأكاديميّ التي تمحورت في تعديل الصياغة اللغوية لِستٍّ وعشرين فقرةً [(ذوات الأرقام: 1، 2، 3، 4) في بعد المكافأة على الجهد، و(ذوات الأرقام: 5، 7، 8) في بعد التوصية، و(ذوات الأرقام: 10، 11، 12) في بعد تجنب المسؤولية، و(ذوات الأرقام: 13، 14، 15، 16) في بعد توجيه الطلبة، و(ذوات الأرقام: 17، 18، 19، 20) في بعد توقعات الاستحقاق، و(ذوات الأرقام: 21، 23، 24) في بعد المساومة على الدرجات، و(ذوات الأرقام: 25، 26، 27، 28، 30) في بعد الاستحقاق الأكاديمي العام].

وبهذا بقي عدد فقرات المقياس في صورته النهائية بَعْدِ التحكيم مكوَّنًا من ثلاثين فقرةً ذات اتجاه موجب؛ تتوزع على سَبْعَةِ أبعادٍ؛ هي: أبعاد (المكافأة على الجهد، والتَّوصية، وتجنُّب المسؤولية، وتوجيه الطَّلبة، وتوقُّعات الاستحقاق، والمساومة على الدَّرجات)؛ لِكُلٍّ منها أربعُ فقراتٍ، ثُمَّ بُعْدُ الاستحقاق الأكاديمي العام؛ له سِتُّ فقراتٍ (ملحق ن).

2. صدق البناء

تم حساب معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقة فقرات الاستحقاق الأكاديميّ بالمقياس وأبعاده؛ كمؤشرات على صدق البناء لفقرات المقياس وأبعاده من خلال تطبيق مقياس الاستحقاق الأكاديميّ على أفراد العينة الاستطلاعية سالفة الذكر؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقة فقرات بعد المُكافأة على الجهد ببُعْدها بين (0.56-0.68) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس متوسط، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقتها بمقياسها بين (0.30-0.40) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس صغير. وتراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقة فقرات بُعد التَّوصيَّة ببُعْدها بين (0.64-0.80) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (متوسط إلى كبير)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقتها بمقياسها بين (0.54-0.75) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (متوسط إلى كبير). وتراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقة فقرات بعد تجنب المسؤولية ببُعْدها بين (0.64-0.90) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (متوسط إلى كبير جِدًّا)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقتها بمقياسها تراوحت بين (0.52-0.64) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس متوسط. وتراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقة فقرات بعد توجيه الطَّلبة ببُعْدها بين (0.50-0.84) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (متوسط إلى كبير)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقتها بمقياسها بين (0.37-0.58) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح

بين (صغير إلى متوسط). وتراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقة فقرات بعد توقُّعات الاستحقاق ببُعْدها بين (0.64-0.79) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (متوسط إلى كبير)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقتها بمقياسها بين (0.59-0.73) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (متوسط إلى كبير).وتراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقة فقرات بعد المساومة على الدَّرجات ببُعْدها بين (0.60-0.77) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (متوسط إلىكبير)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقتها بمقياسها بين (0.53-0.72) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (متوسط إلى كبير).وتراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقة فقرات بعد الاستحقاق الأكاديمي العام ببُعْدها بين (0.50-0.83) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (متوسط إلى كبير)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقتها بمقياسها بين (0.47-0.81) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (صغير إلى كبير) (ملحق س)؛ بما يُفيد أنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحَّح المحسوبة لعلاقة الفقرات بالمقياس وبأبعاده لم تقِلّ عن قيمتها الحرجة؛ الأمر الذي يشير إلى جودة بناء فقرات أبعاد الاستحقاق الأكاديميّ لدى الطلبة.

كما تَمَّ حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الاستحقاق الأكاديميّ بأبعاده؛حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة المقياس بأبعاده تراوحت بين (0.53-0.94)مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (متوسط إلى كبير جِدًّا). وتَمَّ حساب معاملات ارتباط بيرسون البينية لعلاقة الأبعاد؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بيرسون البينية لعلاقة الأبعاد بين (0.29-0.76)مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (صغير جِدًّا إلى متوسط)(ملحق ع)؛ بما يُفيد أنَّ قيم معاملات ارتباط بيرسون المحسوبة لعلاقة المقياس بأبعاده لَدَيَّهم، ولعلاقة الأبعاد البينيَّة، لم تقِلّ عن قيمتها الحرجة؛ الأمر الذي يشير إلى جودة تمثيل الأبعاد للاستحقاق الأكاديميّ لدى الطلبة.

3. ثبات المقياس

لأغراض تقدير ثبات الاتِّساق الداخلي للاستحقاق الأكاديميّ وأبعاده لدى أفراد العينة الاستطلاعية؛ تمَّ استخدام معادلة ألفا كرونباخ؛ حيث بلغت قيمة ثبات الاتساق الداخلي للاستحقاق الأكاديميّ (0.95) مُصنَّفًا على أنَّ المقياس ذو ثبات ممتاز، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس تراوحت بين (0.75-0.90) مُصنَّفةً على أنَّ الأبعاد ذات ثبات (مقبول؛ للمكافأة على الجهد إلى ممتاز؛ لتجنب المسؤولية والمساومة على الدرجات). ولأغراض حساب ثبات الإعادة للمقياس وأبعاده لديهم؛ تمَّ إعادة التطبيق عليهم

مرَّةً أُخرى بعد انقضاء أسبوعين من التطبيق الأوَّل، لحساب معامل ارتباط بيرسون لعلاقة التطبيق الأوَّل بالتطبيق الثَّانِي وفقًا لطريقة الاختبار وإعادته؛ حيث بلغت قيمة ثبات الإعادة للمقياس (0.84) مُصنَّفة على أنَّ المقياسَ ذو حجم ثبات كبير، وتراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاد المقياس بين (0.79-0.85) مُصنَّفةً على أنَّ الأبعاد ذات حجم ثبات كبير (ملحق ف)؛ بما يُفيد أنَّقيم معاملات ثبات الإعادة لعلاقة التَّطبيق الأوَّل بالتَّطبيق الثَّانِي، لم تقِلّ عن قيمتها الحرجة؛ الأمر الذي يشير إلى استقرار قياس الاستحقاق الأكاديميّ وأبعاده لدى أفراد العينة الاستطلاعية عبر الزمن على الرغم من العوامل الدخيلة التي تعتري المستجيبين على فقرات المقياس ضمن فترة الفاصل الزمني بين التطبيقين الأوَّل والثَّانِي.

تصحيح مقياس الاستحقاق الأكاديميّ

في ضوء نتائج صدق البناء؛ اشتمل مقياس الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة كُلِيَّة القاسِمي في صورته النهائية على ثلاثين فقرةً، يُجابُ عنها بتدريج ليكرت يشتمل على سبعةِ بدائل لدرجة انطباق مضمون الفقرة على المستجيب؛ هي: (موافق بدرجة عالية جِدًّا) الذي يُعطى درجة قيمتها (7) عند تصحيحه، أو (موافق بدرجة عالية) الذي يُعطى درجة قيمتها (6) عند تصحيحه، أو (موافق) الذي يُعطى درجة قيمتها (5) عند تصحيحه، أو (مُحايد) الذي يُعطى درجة قيمتها (4) عند تصحيحه، أو (غير موافق) الذي يُعطى درجة قيمتها (3) عند تصحيحه، أو (غير موافق بدرجة عالية) الذي يُعطى درجة قيمتها (2) عند تصحيحه، أو (غير موافق بدرجة عالية جِدًّا) الذي يُعطى درجة قيمتها (1) عند تصحيحه. وبذلك تتراوح الدرجات الخام للمقياس وأبعاده لديهم بين: (30-210) للاستحقاق الأكاديمي، و(4-28) للأبعاد (المكافأة على الجهد، والتَّوصية، وتجنُّب المسؤولية، وتوجيه الطَّلبة، وتوقُّعات الاستحقاق، والمساومة على الدرجات)، و(6-42) لِبُعْدِ الاستحقاق الأكاديمي العام؛ حيث كلما ارتفعت الدرجة الخام على المقياس وأبعاده؛ لكان ذلك مؤشرًا على ازدياد سمة الاستحقاق الأكاديمي لديهم ممثلةً بأبعاده (المكافأة على الجهد، والتَّوصية، وتجنُّب المسؤولية، وتوجيه الطَّلبة، وتوقُّعات الاستحقاق، والمساومة على الدَّرجات، والاستحقاق الأكاديمي العام)لدى الطلبة، والعكس صحيح.

ولأغراض تقييم مستوى الاستحقاق الأكاديمي وأبعاده وفقراتها لدى الطلبة؛ تمَّ تبني النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي بغرض تصنيف الأوساط الحسابية لاستجاباتهم على فقرات المقياس إلى ثلاثة مستويات على النحو الآتي: **مرتفع** الذي يُعطى للحاصلين على أوساط حسابيَّة أكبر من (5.00)، أو **متوسط** الذي يُعطى للحاصلين على أوساط حسابيَّة تتراوح بين (3.01-5.00)، أو **منخفض** الذي يُعطى للحاصلين

على أوساط حسابيَّة أقل من (3.01). وذلك باستخدام مُعادلة طول الفئة لتدريج ليكرت ذي الفئات السَّبع التي تنصُّ على:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{المدى}}{\text{عدد أحكام مناقشة النتائج}} = \frac{(\text{التدريج الأعلى} - \text{التدريج الأدنى})}{\text{عدد أحكام مناقشة النتائج}} = \frac{(7-1)}{3} = \frac{6}{3} = 2.00$$

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة؛ تَمَّ إتباع الخطوات الآتية:

1. توزيع رابط استبانة أدوات الدراسة في صورها النِّهائيَّة القائم على نماذج جوجل على أفراد عينة الدراسة المستهدفة على هيئة كود **QR** مشتملًا ضمن منشور إعلاميي طابع تحفيزي لهم في أروقة كلية القاسِمي؛ للانخراط بإجراءات الدِّراسة.

2. وضع ورقة غلاف في رابط استبانة أدوات الدراسة؛ تشرح هدف الدراسة لأفراد عينة الدراسة، والطلب منهم الإجابة عن فقرات أدوات الدراسة كما يرونها معبرةً عن وجهة نظرهم بكل صدق وموضوعية، وإحاطتهم بأنَّ إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أ. المتغيرات المُتنبئة؛ هي:

1-أبعاد التَّوقُّعات الوالديَّة نحو التَّحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

2-أبعاد الكماليَّة لدى الطلبة.

ب. المتغير المتنبأ به؛ هو: الاستحقاق الأكاديميّ لدى الطلبة.

المعالجات الإحصائية

تمت المعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS Statistics, 2021)v28)، للإجابة عن سؤال الدراسة؛ حيث تَمَّ إجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد باستخدام الطريقة المُتدرِّجة في إدخال كُلٍّ من المتنبئات [أبعاد التَّوقُّعات الوالديَّة {النُّضج الشخصي (x_{11})، والتَّوقُّعات الأكاديمية (x_{12})، والتوقعات المهنية (x_{13})، والطموحات الوالدية (x_{14})} نحو التَّحصيل الأكاديمي، وأبعاد الكماليَّة {القلق تجاه الأخطاء (x_{21})، والتنظيم (x_{22})، والمعايير العالية للأداء (x_{23})، والشكوك تجاه الأفعال (x_{24})}]إلى النموذج التَّنبؤي للمُتنبأ به [الاستحقاق الأكاديميّ (y)]لدى الطلبة. وتصنيف الأثار المشتركة والأثار النسبيَّة للمتنبئات وفقًا للمعيار [(أقل من 4%)؛ **صغير الأثر جدًّا**، أو بين (4%-24.99%)؛ **صغير الأثر**، أو بين (25%-63.99%)؛ **متوسط الأثر**، أو (64%) فأكبر؛ **كبير الأثر**] (Ferguson, 2016).

عرض النتائج ومناقشتها

تالِيًا عرضٌ لنتائج سؤال الدراسة **"ما القدرة التنبؤية للتَّوقُّعات الوالديَّة، والكماليَّة؛ كمتنبئات بالاستحقاق الأكاديميُّ لدى طلبة كُلِّيَّة القاسمي؟".**

للإجابة عن سؤال الدراسة، تمَّ استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد في إدخال المتنبئات [أبعاد

التَّوقُّعات الوالديَّة {النُّضـج الشـخصـي (x_{11})، والتَّوقُّعات الأكاديمية (x_{12})، والتوقعات المهنية (x_{13})، والطموحات الوالدية (x_{14})} نحو التَّحصـــيل الأكاديمي، وأبعاد الكماليَّة {القلق تجاه الأخطاء (x_{21})، والتنظيم (x_{22})، والمعايير العالية للأداء (x_{23})، والشكوك تجاه الأفعال (x_{24})}] لدى طلبة كُلِّية القاسِمي إلى النموذج التنبؤ بالمتنبأ به [الاسـتحقاق الأكاديميُّ (y)] وفق الطريقة المتدرجة التي تعمل على إدخال المتنبئات حسـب حجم القيمة المطلقة المحسـوبة لمعامل الارتباط، على النحو الآتي: المتنبئ الأوَّل الذي يمتلك أكبر قيمة مطلقة محســوبة لمعامل ارتباطه بيرســون (Pearson) بالمتنبأ به (في حالة المتنبئ الأول؛ يكون تحليل الانحدار بسـيطًا)، ثُمَّ المتنبئ الذي تكون القيمة المطلقة المحسـوبة لمعامل ارتباطه شبه الجزئي (Semi-partial) بالمتنبأ به أصـغر مما هي عليه في المتنبئ السابق وأكبر مما هي عليه في المتنبئات اللاحقة وصـولا إلى المتنبئ الأخير ذي القيمة المطلقة المحسـوبة لأصـغر معامل ارتباط شبه الجزئي بالمتنبأ به؛ حيث يتزامن مع إدخال كُلِّ متنبئٍ منها، حساب الأثر النسبي الخاص به، والأثر المشـترك له مع المتنبئات التي سـبقته، ونسـبة معامل انحداره اللامعياري إلى خطَئِه المعياري مُمثَّلةً بقيمة اختبار (t) للعينة الواحدة، ومعامل انحداره المعياري، كما هو في جدول (1).

جدول (1): نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد للمتنبئات (أبعاد التَّوقُّعات الوالدية نحو التَّحصيل الأكاديمي، وأبعاد الكمالية) بالمتنبأ به (الاستحقاق الأكاديميُّ) لدى طلبة كُلِّيَّة القاسِمي.

المتنبئ ورمزه		المتنبأ به (الاستحقاق الأكاديمي)										
		معامل الارتباط (ر)				الأثر ($ر^2$)			معامل الانحدار			
		بيرسون	شبه الجزئي		المتعدد	المشترك	النسبي		اللامعياري			المعياري
			قيمته	رتبته					قيمته	خطؤه المعياري	t	
(ثابت الانحدار)												
A									0.98	0.14	*6.95	
بُعْدُ الكماليَّة (الشكوك تجاه الأفعال)												
x_{24}		0.69	0.43	1	0.69	0.4766	0.4766		0.31	0.01	*22.63	0.50
بُعْدُ التَّوقُّعات الوالديَّة (النضج الشخصي) نحو التَّحصيل الأكاديمي												
x_{11}		0.61	0.42	2	0.81	0.6528	0.1762		1.21	0.05	*22.17	0.73
بُعْدُ الكماليَّة (التنظيم)												
x_{22}		0.07-	0.40-	3	0.84	0.6988	0.0460		0.80-	0.04	*20.96-	0.83-
بُعْدُ الكماليَّة (المعايير العالية للأداء)												
x_{23}		0.10	0.34	4	0.89	0.7912	0.0924		0.79	0.04	*17.86	0.72
بُعْدُ التَّوقُّعات الوالديَّة (التوقعات الأكاديمية) نحو التَّحصيل الأكاديمي												
x_{12}		0.13	0.26-	5	0.92	0.8504	0.0592		0.49-	0.04	*13.48-	0.43-
بُعْدُ الكماليَّة (القلق تجاه الأخطاء)												
x_{21}		0.57	0.10-	6	0.93	0.8602	0.0098		0.14-	0.03	*5.08-	0.15-
بُعْدُ التَّوقُّعات الوالديَّة (الطموحات الوالدية) نحو التَّحصيل الأكاديمي												
x_{14}		0.50	0.09	7	0.93	0.8720	0.0119		0.15	0.03	*4.76	0.13
بُعْدُ التَّوقُّعات الوالديَّة (التوقعات المهنية) نحو التَّحصيل الأكاديمي												
x_{13}		0.29	0.04	8	0.93	0.8735	0.0015		0.07	0.03	*2.06	0.07
* دال إحصائيًّا (α=0.05)												

يتَّضِح من جدول (1) الآتي:

أ) دخول بعد الكمالية [الشكوك تجاه الأفعال (x_{24})] إلى نموذج الانحدار الخطي البسيط لامتلاكه أكبر قيمة مُطلقة محسُوبة لمعامل ارتباط بيرسون، بأثر نسبي **متوسط** مقداره (47.66%) من الأثر المُشترك البالغة قيمته (87.35%) للنموذج التنبؤي، بنسبة إسهام **متوسطة الأثر** مقدارها (54.56%) من التباين المُفسَّر الكُلِّيّ؛ حيث كلما زاد بمقدار وَحْدَة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإنَّ الاستحقاق الأكاديمي (y) يزداد بمقدار (0.5) من الوحدة المعيارية بدلالة إحصائية (α=0.05).

ب) دخول بُعد التَّوقُّعات الوالديَّة [النُّضج الشخصي (x_{11})] نحو التَّحصيل الأكاديمي إلى نموذج الانحدار المتعدد لامتلاكه قيمة مُطلقة محسُوبة لمعامل ارتباط شبه جزئي أصغر مما هي عليه في المتنبئ السابق وأكبر مما هي عليه في المتنبئ اللاحق، بأثر نسبي **صغير** مقداره (17.62%) من الأثر المُشترك البالغة قيمته (87.35%) للنموذج التنبؤي، بنسبة إسهام **صغيرة الأثر** مقدارها (20.17%) من التباين المُفسَّر الكُلِّيّ؛ حيث كلما زاد بمقدار وَحْدَة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإنَّ الاستحقاق الأكاديمي (y) يزداد بمقدار (0.73) من الوحدة المعيارية بدلالة إحصائية (α=0.05).

ج) دخول بُعْدُ الكماليَّة [التنظيم (x_{22})] إلى نموذج الانحدار المتعدد لامتلاكه قيمة مُطلقة محسُوبة لمعامل ارتباط شبه جزئي أصغر مما هي عليه في المتنبئ السابق وأكبر مما هي عليه في المتنبئ اللاحق، بأثر نسبي **صغير** مقداره (4.60%) من الأثر المُشترك البالغة قيمته (87.35%) للنموذج التنبؤي، بنسبة إسهام **صغيرة الأثر** مقدارها (5.27%) من التباين المُفسَّر الكُلِّيّ؛ حيث كلما زاد بمقدار وَحْدَة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإنَّ الاستحقاق الأكاديمي (y) يتراجع بمقدار (0.83) من الوحدة المعيارية بدلالة إحصائية (α=0.05).

د) دخول بُعْدُ الكماليَّة [المعايير العالية للأداء (x_{23})] إلى نموذج الانحدار المتعدد لامتلاكه قيمة مُطلقة محسُوبة لمعامل ارتباط شبه جزئي أصغر مما هي عليه في المتنبئ السابق وأكبر مما هي عليه في المتنبئ اللاحق، بأثر نسبي **صغير** مقداره (9.24%) من الأثر المُشترك البالغة قيمته (87.35%) للنموذج التنبؤي، بنسبة إسهام **صغيرة الأثر** مقدارها (10.58%) من التباين المُفسَّر الكُلِّيّ؛ حيث كلما زاد بمقدار وَحْدَة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإنَّ الاستحقاق الأكاديمي (y) يزداد بمقدار (0.72) من الوحدة المعيارية بدلالة إحصائية (α=0.05).

هـ) دخول بُعْدُ التَّوقُّعات الوالديَّة [التَّوقُّعات الأكاديمية (x_{12})] نحو التَّحصيل الأكاديمي إلى نموذج الانحدار المتعدد لامتلاكه قيمة مُطلقة محسُوبة لمعامل ارتباط شبه جزئي أصغر مما هي عليه في المتنبئ السابق وأكبر مما هي عليه في المتنبئ اللاحق، بأثر نسبي **صغير** مقداره (05.92%) من الأثر المُشترك البالغة قيمته (87.35%) للنموذج التنبؤي، بنسبة إسهام **صغيرة الأثر** مقدارها (6.78%) من التباين المُفسَّر الكُلِّيّ؛ حيث كلما زاد بمقدار وَحْدَة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإنَّ الاستحقاق الأكاديمي (y) يتراجع بمقدار (0.43) من الوحدة المعيارية بدلالة إحصائية (α=0.05).

و) دخول بُعْدُ الكماليَّة [القلق تجاه الأخطاء (x_{21})] إلى نموذج الانحدار المتعدد لامتلاكه قيمة مُطلقة محسُوبة لمعامل ارتباط شبه جزئي أصغر مما هي عليه في المتنبئ السابق وأكبر مما هي عليه في المتنبئ اللاحق، بأثر نسبي **صغير جِدًّا** مقداره (0.98%) من الأثر المُشترك البالغة قيمته (87.35%) للنموذج التنبؤي، بنسبة إسهام **صغيرة الأثر جِدًّا** مقدارها (1.12%) من التباين المُفسَّر الكُلِّيّ؛ حيث كلما زاد بمقدار وَحْدَة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإنَّ الاستحقاق الأكاديمي (y) يتراجع بمقدار (0.15) من الوحدة المعيارية بدلالة إحصائية (α=0.05).

ز) دخول بُعْدُ التَّوقُّعات الوالديَّة [الطموحات الوالدية (x_{14})] نحو التَّحصيل الأكاديمي إلى نموذج الانحدار

المتعدد لامتلاكه قيمة مُطلقة محسُوبة لمعامل ارتباط شبه جزئي أصغر مما هي عليه في المتنبئ السابق وأكبر مما هي عليه في المتنبئ اللاحق، بأثر نسبي **صغير جِدًّا** مقداره (1.19%) من الأثر المُشترك البالغة قيمته (87.35%) للنموذج التنبؤي، بنسبة إسهام **صغيرة الأثر جِدًّا** مقدارها (1.36%) من التباين المُفسَّر الكُلِّيّ؛ حيث كلما زاد بمقدار وَحْدَة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإنَّ الاستحقاق الأكاديمي (y) يزداد بمقدار (0.13) من الوحدة المعيارية بدلالة إحصائية (α=0.05).

ح) دخول بُعْدُ التَّوقُّعات الوالديَّة [التوقعات المهنية (x_{13})] نحو التَّحصيل الأكاديمي إلى نموذج الانحدار المتعدد لامتلاكه قيمة مُطلقة محسُوبة لمعامل ارتباط شبه جزئي أصغر مما هي عليه في المتنبئ السابق، بأثر نسبي **صغير جِدًّا** مقداره (0.15%) من الأثر المُشترك البالغة قيمته (87.35%) للنموذج التنبؤي، بنسبة إسهام **صغيرة الأثر جِدًّا** مقدارها (0.17%) من التباين المُفسَّر الكُلِّيّ؛ حيث كلما زاد بمقدار وَحْدَة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإنَّ الاستحقاق الأكاديمي (y) يزداد بمقدار (0.07) من الوحدة المعيارية بدلالة إحصائية (α=0.05).

يمكن تفسير هذه النتيجة بأنه يمكن التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة كلية القاسمي من خلال الكمالية والتوقعات الوالدية نحو التحصيل بدرجة متوسطة على جميع الأبعاد والمقاييس ككل. كما تفسر بأن طلبة كلية القاسمي ممن لديهم نزعة الكمالية يسعون ويطالبون أنفسهم بأداء عالي لإرضاء ذواتهم أولاً والآخرين، كما تفسر على أنّ التوقعات الوالدية نحو التحصيل لا تلعب دوراً كبيراً في الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة كلية القاسمي.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنّ طلبة كلية القاسمي يتبنون الوجه الإيجابي من الكمالية، أي أنهم يمتلكون الكمالية كعلامة للتوافق والإنجاز وليس النموذج العصابي الذي يجعل النزعات تتحكم بهم.

كما يمكن عزو النتيجة إلى أنّ طلبة كلية القاسمي هم من متوسطي التحصيل الأكاديمي أي أنهم ليسوا من المتفوقين أو الموهوبين الذين يهتمون كثيرا وبطريقة سلبية في الكمالية والاستحقاق الأكاديمي فهم طلبة واقعيين.

كما يمكن عزو النتيجة المتوسطة لتنبؤ التوقعات الوالدية بالاستحقاق الأكاديمي لأنّ أهل طلبة كلية القاسمي لا يمارسون ضغطاً سلبياً على أبنائهم، بل يتعاملون معهم بطريقة إيجابية صحية من خلال التشجيع والنقد البناء والتعامل مع مشاعرهم بطريقة إيجابية، لذلك كان تنبؤ التوقعات الوالدية نحو التحصيل الأكاديمي بالاستحقاق الأكاديمي بدرجة صغيرة. وبرأي الباحث إنّ هذه النتيجة قد تختلف لو اشترك الوالدين في الإجابة حيث كانت الدراسة دراسة تقرير ذاتي.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Turner & McCormick,2018) التي اظهرت أنه يمكن التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من خلال التوقعات الوالدية بدرجة متوسطة، كما اتفقت مع نتيجة دراسة Fletcher et al,2019التي أظهرت إمكانية التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من خلال التوقعات الوالدية، بينما اختلفت نتيجة نفس الدراسة مع نتيجة الدراسة الحالية من حيث أنها أظهرت عدم وجود علاقة بين الكمالية والاستحقاق الأكاديمي، كما اختلفت مع نتيجة دراسة (Greenberger, 2008) التي أظهرت قدرة التوقعات الوالدية بالتنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي بدرجة مرتفعة.

المراجع:

المراجع العربية

البدارين، غالب وغيث، سعاد. (2013). الأساليب الوالدية وأساليب الهوية والتكيف الأكاديمي كمتنبئات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية. المجلة الأردنية في العلوم التطبيقية،1(9)، 65_87.
خشبة، فاطمة والبديوي، عفاف. (2022). نمذجة المعادل البنائية متعددة المجموعات في العلاقة بين الكمالية العصابية والثقة بالنفس وإعاقة الذات لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية المعدلة[رسالة ماجستير غير منشورة] . كلية الدراسات الانسانية، جامعة الأزهر.
الشرفات، محمد والعلي، نصر. (2015). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالكمالية لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 5(17)، 145_160.
القريطي، عبد المطلب. (2014). الموهوبون والمتفوقون: خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم، (ط2)، عالم الكتب للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

Anderson, D., Halberstadt, J., & Aitken, R. (2013). Entitlement attitudes predict students 'poor performance in challenging academic conditions. International Journal of Higher Education, 2(2), 151-158.
Boswell, S. (2012). I deserve success: Academic entitlement attitudes and their relationships with course self-efficacy, social networking, and demographic variables. Social Psychology of Education, 15(3), 353-365.
Damian, L. Stoeber, J. Negru, O. & Băban, A. (2013). On the development of perfectionism in adolescence: Perceived parental expectations predict longitudinal increases in socially prescribed perfectionism. Personality and Individual Differences, 55(6), 688-693.
Fletcher, K., Pierson, E., Neumeister, N., & Finch, H. (2020). Over parenting and Perfectionistic Concerns Predict Academic Entitlement in Young Adults. Journal of Child and Family Studies, 29(4), 348-357.
Greenberger, (2008). Self-entitled college students: Contributions of personality, parenting, and motivational factors. Journal of Youth and Adolescence, 37(10), 1193-1204.
Hawkins,C., Watt, M., & Sinclair, E. (2001). The promises and pitfalls of perfectionistic behavior is Australian adolescent girls [Unpublished manuscript], University of Sydney.
Holmes, K. (2013). Influences of parental expectation and involvement on academic success [Unpublished master thesis], faculty of the Graduate and Professional Studies in Education California State University.
Jackson, D, Frey, M.,McLellan, C., Rauti, C., Lamborn, P., & Singleton. (2020). I Deserve More A's: A Report on the Development of a Measure of Academic Entitlement. Plos one, 15(9), 1-17.
Jackson, D., Singleton, J., & Jackson, M. (2011). Report of a measure of academic entitlement. American International Journal of Contemporary Research, 1(3), 53-65.

Jeffres, M., Barclay, S., & Stolte, S. (2014). Academic entitlement and academic performance in graduating pharmacy students. American Journal of Pharmaceutical Education, 78(6), 1-9.
Naparstek, N. (2010). Learning Solutions: What to Do If Your Child Has Trouble with Schoolwork, Greenwich United States, Publisher, Information Age Publishing.
Oliver, R.(2000). Expectancy Theory Predictions of Salesmen's Performance. Journal of Marketing Research 11(3), 243-253.
Parker, W., & Stumpf, H. (2000). Ahierarchical structural anaylisi of perfectionism and its relation to other personality characteristics. Personality and Individual Differences, 28(3), 837-852.
Peirone, A., & Maticka, E. (2017). I Bought My Degree, Now I Want My Job!" Is Academic Entitlement Related to Prospective Workplace Entitlement? Innovative Higher Education, 42(10), 3-18.
Redding,S ., Murphy, M ., & Sheley,P .(2011). Handbook on Family and Community Engagement. Greenwich United States, Publisher: Information Age Publishing.
Sasikala, S., &Karunanidhi, S. (2011). Development and validation of perception of parental expectations inventory. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 37(1), 114–124.
Scarbrough, H. (2022). Associations Between Perfectionism, Parental Expectations, Self-Esteem, and Academic Achievement in Gifted Students. East Tennessee State University Digital Commons
Silverman, L. (2007). perfectionism: the crucible of giftedness. Gifted Education International journal, 23(3), 233-245.
Stafford, A., (2013). Grade Expectations: predictive factors of Academic Entitlement [Ph.D. Thesis], University of Oklahoma.
Stoeber, J. (1997). The Frost Multidimensional perfectionism scale revisited: more perfect with four (instead of six). Person Individ. Diff, 24 (4), 481- 49.
Stoeber, J. & Becker, C. (2008). Perfectionism, achievement motives, and attribution of success and failure in female soccer players. International Journal of Psychology, 43 (6), 980–987.
Tatlah. I. (2019). Impact of Parental Expectations and Students' Academic Self-Concept on Their Academic Achievements. journal of Research and Reflections in Education, 13(2), 170-182.
Turner, L. & McCormick, W. (2018). Academic entitlement: Relations to perceptions of parental warmth and psychological control. Educationa Psychology, 38(2), 248-260.
Twenge, J. (2013). The Evidence for Generation Me and Against Generation We. State of the Field, 1(1), 11.
Wang, K., Yuen, M. & Slaney, R. (2009). Perfectionism, depression, and life satisfaction: A study of high school students in Hong Kong. The Counseling Psychologist, 37 (2), 249-274.

Zhu, L., Anagondahalli, D. (2019). Customers or Academic Trainees? An Experimental Investigation to Reduce Academic Entitlement in the College Classroom. Communication Studies, 70 (4), 507-519.