القدرة التنبؤية للعزو السببي والتنظيم الذاتي بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك

تاريخ الإرسال 2022/ 7/24 — تاريخ القبول 2022/8/22

حنين ابراهيم العتوم — أ.د. فيصل خليل الربيع(*)

الملخّص

هدفت الدراسة تعرف القدرة التنبؤية للعزو السببي والتنظيم الذاتي بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. تكونت عينة الدراسة من (1000) طالبٍ وطالبة من طلبة الجامعة اختيروا بالطريقة العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تمَّ استخدام مقياس العزو السببي والتنظيم الذاتي والاستحقاق الأكاديمي. بينت النتائج أنَّ مستوى الاستحقاق الأكاديمي كانَّ مرتفعاً لدى طلبة جامعة اليرموك، وأشارت النتائج أنَّ العزو السببي والتنظيم الذاتي كانَّ قادرين على تفسير (39.5%، 25.4%) من التباين المفسر في الاستحقاق الأكاديمي، وعلى التوالي. في ضوء النتائج، يُوصى بالعمل على تصميم برامج توعوية وتثقيفية للطلبة لخفض مستوى الاستحقاق الأكاديمي، والعزو السببي الخارجي، وتنمية مستوى التنظيم الذاتي، والعزو السببي الداخلي.

الكلمات المفتاحية: العزو السببي، التنظيم الذاتي، الاستحقاق الأكاديمي، جامعة اليرموك، طلبة الجامعة.

(*) أستاذ– كلية التربية– جامعة اليرموك.

The Predictive Ability of Casual Attribution and Self-Regulation in Academic Entitlement among Yarmouk University Students'

Abstract

The study aimed to define the predictive ability of casual attribution and self-regulation in academic entitlement among Yarmouk university students. The study sample consisted of (1000) university students selected randomly. To achieve the study's objectives, scales of casual attribution, self-regulation, and the used academic entitlement. The results showed that the level of academic entitlement was high among Yarmouk University students. The results indicated that casual attribution and self-regulation were able to account for (39.5%, 25.4%) of total variance in academic entitlement, respectively. In light of the results, the recommendation is to develop awareness and educational programs of students to lower the level of academic entitlement and external causal attribution, and increase the level of self-regulation and internal causal attribution.

Keywords: Casual Attribution, Self-Regulation, Academic Entitlement, Yarmouk University, University students.

المقدمة

يعكس الاستحقاق الأكاديمي نوعًا من الأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة؛ إذ يتطور لديهم معتقدات باستحقاقهم لبعض الامتيازات التي لا تتوافق مع حجم الجهد المبذول من قبلهم من حيث الإعداد للامتحانات أو ما يقدمونه من واجبات أكاديمية؛ بالتالي يمكن ربط هذا النوع من الأفكار بأسباب معرفية، كامتلاك مستويات عالية من العزو السببي الخارجي الذي يقوم على أنَّ الطلبة يلقون اللوم في فشلهم لأسباب خارجية، (كأعضاء هيئة التدريس، والمرافق الجامعية، والظروف الاجتماعية)، بالتالي تطور لديهم معتقدات خاطئة أنَّهم يستحقون علامات أعلى من التي حصلوا عليها. كما أنَّ تطوير مهارات التنظيم الذاتي يمكن أن يسهم في خفض مستوى الاستحقاق الأكاديمي والعزو السببي الخارجي لدى الطلبة؛ مما يستدعي توضيح طبيعة العلاقة بين المتغيرات الثلاثة، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

الاستحقاق الأكاديمي

بدأ الاهتمام بمفهوم الاستحقاق الاكاديمي عام 2008، نتيجة رؤية آثار الاستحقاق الأكاديمي في البيئة الجامعة؛ إذ يحمل بعض الطلبة توقعات غير واقعية تجعلهم يشعرون أنَّهم يستحقون درجات أعلى لأسباب غير الإنجاز الأكاديمي، فقد يطلب البعض تجهيزات خاصة بسبب خططهم الشخصية أو يشعرون أنَّهم مؤهلون للحصول على درجة أعلى للجهد الذي يبذلونه (McLellan, 2019).

ويُعرَّف الاستحقاق الأكاديمي أنَّهُ، توقع الطلبة لدرجات عالية على الجهد المتواضع، والمحاولات الجادة التي عمدوا إلى تقديمها أثناء عملية التعلم (Lemke, Marx & Dundes, 2017). كما أنَّه سمة شخصية غالبًا ما ترتبط بالنرجسية، تعكس درجة اعتقاد الطلبة أنَّ لديهم حق الحصول على معاملة خاصة داخل الفصل الدراسي

بالرغم من أنَّها قد تكون غير مستحقة (كالدرجات العليا، والقدرة على تسليم العمل في وقت متأخر، والاستثناءات الخاصة (Whatley, Wasieleski, Breneiser & Wood, 2019).

اهتم غرينبيرغ وزملاؤه (Greenberger et al., 2008) بالظروف التي تعزز من الاستحقاق الأكاديمي، التي تمَّ تحديدها بتوقعات المكافآت العالية للجهد المتواضع، وتوقعات الاعتبارات الخاصة من قبل أعضاء هيئة التدريس عندما يتعلق الأمر (بالدرجات، ونفاد الصبر والغضب عند عدم تلبية الاحتياجات المتصورة)، وقد وجد هؤلاء الباحثون أنَّ الاستحقاق الأكاديمي يرتبط بصورة سلبية بتقدير الذات، وأنَّ من يمتلك مستويات عالية من الاستحقاق الأكاديمي غالبًا ما يكون لديهم إحساس بتدني احترام الذات.

وقد عمد مورو (Morrow, 1994) المشار إليه في بيروني وماتيكا توندالي (Peirone & Maticka-Tyndale, 2017) إلى البحث في مفهوم الاستحقاق الأكاديمي، ووصف الإحساس بالاستحقاق الأكاديمي أنَّه التحول من القيمة التعليمية للتعلم إلى تقدير الإنجاز. حيث لاحظ أنَّ إحساس الطالب بالاستحقاق الأكاديمي يؤدي إلى الاستنتاج أنَّه إذا فشل الطالب فإنَّ الخطأ لا يمكن أن يقع على الطالب، بل يكمن في (عضو هيئة التدريس، أو المناهج الدراسية، أو المؤسسة التعليمية، أو في النظام).

ويشير كاين وورومانيلي وسميث (Cain, Romanelli & Smith, 2012) أنَّ الاستحقاق الأكاديمي يدور حول خمسة جوانب، أولها: أنَّ المعرفة حق ويجب على الطلبة الحصول عليه بأقل مجهود، ثانيًا: يعمد أعضاء هيئة التدريس على تقديم جميع المعلومات والإرشادات اللازمة للنجاح، ثالثًا: يكون عضو هيئة التدريس مسؤولًا عن نجاح الطالب أو فشله في الفصل الدراسي، رابعًا: يجب أن يحصل جميع الطلبة على

تقدير متساوٍ بغض النظر عن الجهد الفردي المبذول، وأخيرًا المواجهات العنيفة مع أعضاء هيئة التدريس والإداريين مقبولة إذا لم يتم تلبية توقعات الطلبة.

وحدد سياني وسمرز وإيستير (Ciani, Summers & Easter, 2008) أبعاد الاستحقاق الأكاديمي في بعدين: التوقعات (Expectations) والمفاوضات (Negotiations). فتوقعات الاستحقاق هي المعتقدات التي يتوقع فيها الطالب الحصول على درجة عالية دون بذل الكثير من الجهد، أو إدراكه أنَّه يستحق معاملة خاصة، في حين أنَّ مفاوضات الاستحقاق هي الاعتقاد أنَّ الطالب يحق له مناقشة ما حصل عليه من درجات مع عضو هيئة التدريس، أو المطالبة بدرجة معينة.

وقدمت بعض النظريات تفسيرات علمية لأصل الاستحقاق الاكاديمي، على سبيل المثال، ترى مدرسة التحليل النفسي التي قدمها فرويد أنَّ الاستحقاق الاكاديمي يتطور في مراحل مبكرة من الطفولة، ومنذ بدء عملية الرضاعة (Apprey, 1988). ويضيف سبيجل (Spiegel, 1987) في هذا السياق أيضًا أنَّ النرجسية المرتبطة بالأم التي يطورها الطفل في مراحل مبكرة هي ما يشكل مفهوم الاستحقاق لدى الفرد، كما وعزت بعض الرؤى المستندة لنظرية التحليل النفسي تطور الاستحقاق الاكاديمي إلى زيادة مستوى الدعم والدلال المقدم في البيئة الأسرية في مراحل مبكرة من الحياة؛ مما يؤدي إلى أن ينشأ لدى الطفل معتقدات خاطئة في الحصول على بعض الامتيازات دون ضرورة بذل الجهد لاستحقاقها (Volkan & Rogers, 1988).

أما المدرسة السلوكية، فترى أنَّ الفرد يتصرف ولديه نزعة مسبقة أنَّه شخص مهمٌ جدًا، وأنَّ على الأخرين تمييزه في الحقوق التي من الممكن أنَّه لا يستحقها، مما يطور لديه إحساس بالاستحقاق، وهذا ما يؤدي إلى ظهور نوع من الشخصية النرجسية التي تتجسد من خلال مجموعة من الأنماط السلوكية. كما أنَّ هذه المدرسة قد عزت

نمو الاستحقاق الاكاديمي من خلال تأكيد الفرد على أنَّه ينبغي أن يتمَّ التعامل معه بشكل خاص حتى لو كان لا يستحق ذلك، وهذا ما يعطيه الحق في الحصول على حقوق وعلامات دون الحاجة إلى بذل جهد، أو تكريس الوقت للحصول عليها (Kerr, 1985).

العزو السببي

العزو السببي يمثل الأسلوب الذي يفسر من خلاله الفرد الأحداث التي يمر بها سواءً أكانت إيجابية أم سلبية، أو تلك التي يفترض أنَّهُ تعرض لها في حياته، وتشتمل أربعة أبعاد هي مصدر العزو الذي قد يكون داخليًا أو خارجيًا، والاستقرار الذي قد يكون مستقرًا أو غير مستقر، والشمولية، هل هو محدد أو شامل، وأخيرًا التحكم، إذا كان يمكن التحكم به أو غير قابل للتحكم به (Albraheem & Almeqdad, 2018).

ويعرفه كومار وبهالا ولاكانبال (Kumar, Bhalla & Lakhanpal, 2020) بأنه مجموعة الأسباب التي يقدمها الأفراد لمحاولة تفسير أسباب فشلهم ونجاحهم بهدف حماية صورتهم الذاتية، حيث ينسبها الأفراد عمومًا إلى (الجهود المبذولة والقدرة والحظ والمزاج وصعوبة المهمة)، التي تصنف إلى أسباب داخلية وخارجية، مستقرة وغير مستقرة، ويمكن التحكم بها ولا يمكن التحكم بها.

وانطلق الأساس النظري لنظرية العزو السببي من قبل كيلي (Harold Kelly) عام 1967 من خلال نموذج التباين للإسناد. أوضح النموذج التباين بين الإجماع والاتساق والتميز؛ إذ تؤدي التوليفات الفريدة لهذه العوامل إلى ظهور السمات الظرفية أو السلوكية، حيث يتعامل الإجماع مع تعميم التجارب فيما يتعلق بالأفراد الآخرين، ويتعامل الاتساق مع اتساق الاستجابة لحافز معين على مدار الوقت، والتميز هو تفرد

السلوك في موقف معين، ويشير إلى ما إذا كان سلوك الفرد يحدث مع المثير أم دونه (Kumar, Bhalla & Gupta, 2019).

وقدم واينر (Weiner, 1985) نموذجًا ثلاثي الأبعاد للعزو السببي يتضمن مركز العزو والاستقرار والقدرة على التحكم، إذ يعزو الطلبة نجاحهم وفشلهم إلى مجموعة عوامل داخلية أو خارجية، فالقدرة والكفاءة سمات داخلية مستقرة لا يمكن السيطرة عليها، والجهود سمات داخلية غير مستقرة يمكن التحكم بها، وتُعد (صعوبة المهمة، والحظ، والصحة) عوامل خارجية غير مستقرة لا يمكن السيطرة عليها؛ بالتالي ووفقًا لنظرية واينر، فإنَّ إدراك السبب على أنَّه داخلي أو خارجي، مستقر أو غير مستقر، ويمكن التحكم به أو لا يمكن التحكم به، يؤثر بشكلٍ مباشر أو غير مباشر على السلوك، ويؤثر بدوره على أداء الطلبة الأكاديمي.

وللعزو السببي تأثير على دافعية الفرد للإنجاز، وعلى حالته الانفعالية، وتوقع مستوى أدائه المستقبلي، والعزو السببي للنتائج المرتبطة بسلوك أو أداء معين عامل مهم يؤثر على دافعية الفرد ومستوى وطبيعة الأثر الانفعالي لديه، ويرتبط العزو السببي باعتقاد الفرد حول العوامل التي تكون مسؤولة خلف نتائج نجاحه وفشله في المهام التي تتضمن العوامل الداخلية المتعلقة بالفرد كالجهد والقدرة، والعوامل الخارجية المُرتبطة بالظروف المحيطة كمساعدة الآخرين أو مستوى صعوبة المهمة، التي إذا تمَّ تقسيمها تقسيمًا نسبيًا مع تكرار المواقف فإنها تؤثر تأثيرًا دالًا على أداء الفرد في مواقف الإنجاز اللاحقة (Al-Ghareab, Baker & Al-Mala, 2016).

التنظيم الذاتي

يرى باندورا (Bandura, 1997) أنَّ الطلبة يمتلكون قدرات تمكنهم من التفاعل بصورةٍ إيجابية مع المثيرات البيئية، فهم ليسوا مجرد ممارسين لردود الفعل نحو المثيرات

الخارجية، بل للأحداث والوقائع التي تحصل في البيئة. كما أنَّ استخدام الطلبة لقدراتهم الذهنية في عملية معالجة المثيرات البيئية لا يتمُّ إلّا عن طريق قيامهم بعملية التنظيم الذاتي لأفكارهم ومعتقداتهم.

ويعرّفه ألونسو مارتينيز وآخرون (Alonso-Martínez et al., 2021) أنَّه قدرة الفرد على التحكم في (أفكاره، وسلوكياته، وردود فعله الانفعالية، والتفاعلات الاجتماعية)، حتى عندما تتعارض الدوافع والرغبات مع الأهداف القريبة والبعيدة، ويتمُّ التعرف عليها كمؤشر على التطور الإيجابي لدى الفرد.

وتَعود الأسس النظرية للتنظيم الذاتي إلى نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي التي قدمها ألبرت باندورا (Albert Bandura)، التي أكدت على الحتمية التبادلية بين الفرد والبيئة والسلوك، التي يحاول من خلالها الفرد ضبط سلوكه بالرغم من تأثير البيئة المحيطة به، إذ لا يمكن ضبط السلوك دون تحقيق التنظيم الذاتي. فالفرد الذي يمتلك القدرة على التنظيم الذاتي يكون لديه معرفة واضحة بغاياته ونقاط ضعفه وقوته، ووفقًا لأهدافه فإنهُ يحدد سلوكه ويتقدم بدافعية للأمام، وعند نجاحه أو فشله في تحقيق الأهداف المرغوبة يقوم بتقييم أدائه وينظم سلوكه لغايات تحقيق الهدف التالي (Alyousef, 2020).

ووفقًا لنظرية كوهل في التنظيم الذاتي (Kuhl's Theory of Self-Regulation)، فإنَّ هناك نوعين من الأنماط الأساسية للإرادة وهي التنظيم الذاتي وضبط النفس. يرتبط التنظيم الذاتي بالانفعالات والعواطف الإيجابية، بينما يرتبط ضبط النفس بالانفعالات والعواطف السلبية. ويُنظر إلى التنظيم الذاتي على أنَّه نمط من الإرادة حيث يشكل الطلبة أهدافًا وفقًا لاحتياجاتهم وتفضيلاتهم ويحلون النزاعات المرتبطة بالعمليات بطريقة مرنة موجهة نحو الحفاظ على الذات، مما يحقق الدعم الذاتي، ويعزز

نظرة عامة حول احتياجات الفرد ورغباته وتفضيلاته وأهدافه المتعددة. في المقابل، يُنظر إلى ضبط النفس على أنَّه نمط إرادة "استبدادي" يحافظ فيه الأفراد على هدف محدد من خلال قمع أي بدائل أخرى، حتى لو كانت هذه البدائل متوافقة مع الذات (Odinokaya , Krepkaia, Karpovich & Ivanova, 2019).

ويتضمن التنظيم الذاتي ثلاثة مجالات مرتبطة بعضها ببعض، التنظيم الذاتي المعرفي ضمن القدرة على تركيز الانتباه ووظائف الدماغ التنفيذية (المرونة الإدراكية)، والتحول الذهني وتحديد الأهداف والمراقبة الذاتية وحل المشكلات واتخاذ القرار، ويعتمد التنظيم الذاتي الانفعالي على إدارة المشاعر، ويتطلب الوعي بطبيعة هذه المشاعر وفهمها، ودعم التعاطف مع الذات والآخرين، ويقوم التنظيم الذاتي السلوكي على اتباع القوانين، وتأجيل الإشباع والتحكم بالاندفاعية، وحل الصراعات، والمواجهة النشطة (Alkhudhiri, Taha & Mohammed, 2021)، وتبرز أهمية التنظيم الذاتي كونه أسلوبًا يعزز قدرات الفرد في تغيير سلوكه، ويساعد على استخدام الإمكانات وتوظيف المهارات لبلوغ الهدف، كما يساعد في تعزيز مرونة الفرد العقلية والنفسية وتوجيهه نحو الهدف؛ إذ يرتبط التنظيم الذاتي بالأهداف ويعبر عن كمية الأداء وكيفيته لبلوغ الهدف، ولكون الحِمل المعرفي الذي يكتسبه الطلبة يوميًا بحاجة إلى التنظيم الذاتي، لإدراك المعلومات والمعارف وتوظيفها (Abdelhadi, 2021).

ويؤكد واغنر وآخرون (Wagner et al., 2020) أنَّ انعدام مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة يؤدي بهم إلى مواجهة العديد من الصعوبات والمشاكل في تأدية المهام الدراسية الأساسية، وضعف التحصيل الدراسي؛ بالتالي الانسحاب من الدراسة.

وقدمت النظريات المختلفة تفسيرات لتطور التنظيم الذاتي لدى الأفراد، على سبيل المثال تشير النظرية المعرفية الاجتماعية إلى أنَّ الفرد يتعلم الأنماط السلوكية

المقبولة اجتماعيًا، ويتجنب تلك غير المقبولة؛ بالتالي يختارون تصرفاتهم بناءً على ذلك. ويشير ذلك إلى أنَّ الفرد ينظم أنماطه السلوكية بناءً على النتائج المتوقعة عند أداء تلك الأنماط السلوكية. بمعنًى آخر، ينظم الفرد أنماطه السلوكية استنادًا إلى النتائج المتوقعة من تلك السلوكات (Al-Zgoul, 2009).

أما نظرية الضبط السلوكي التي قدمها كارفر وسكاير (Carver & Scheier, 2000)، فترى أنَّ التنظيم الذاتي نابع من عمليات ضبط التغذية الراجعة لدى الفرد الذي يسعى نحو تحقيق هدف معين، فإنَّه يتبنى أنماطًا سلوكية تهدف إلى تجنب التنافر السلبي لتلك الأنماط السلوكية؛ بمعنى آخر يقوم الفرد بإجراء مقارنات بين أنماطه السلوكية وبين تلك التي يظهرها مجموعة من المرجعيات في حياته بحيث يقيّم الفرد مدى اختلاف تلك الأنماط السلوكية مع الأنماط السلوكية ذات القيمة المرجعية بالنسبة لهم، إذا كان هناك تنافر بين هذين النمطين السلوكيين يقوم الفرد بتقويم نمطه السلوكي ليكون متوافقًا مع ذلك الذي تظهره المرجعية التي اتخذها في حياته.

العلاقة بين العزو السببي والتنظيم الذاتي والاستحقاق الاكاديمي

يفترض الباحثان وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاستحقاق الأكاديمي والعزو السببي الداخلي، وعلاقة ارتباطية موجبة بين الاستحقاق الأكاديمي والعزو السببي الخارجي؛ إذ ترى أجاكوسو (Achacoso, 2002) أنَّ الطلبة الذين يسجلون مستويات عالية من الاستحقاق الأكاديمي لديهم ميل نحو عزو تجارب فشلهم للآخرين، ولديهم تصورات ذاتية تجعلهم يعتقدون أنَّ الجهد المبذول ينبغي أن يحقق لهم أعلى الدرجات، مما يشير أنهم لا يمتلكون تصورات إيجابية حول كيفية تحقيق النجاح، كما يفترض الباحثان وجود علاقة ارتباطية سالبة بين العزو السببي الخارجي والتنظيم الذاتي، وعلاقة ارتباطية موجبة بين العزو السببي الداخلي والتنظيم الذاتي حيث يشير سيز وآخرون

(Saez et al., 2018) أنَّ الطلبة ممن لديهم عزوٌ داخلي أقدر على تنظيم ذاتهم من حيث إدارة الوقت والقدرة على ضبط الانفعالات وتنظيم عمليات التفكير، مما ينعكس إيجابيًا على تحقيق التحصيل الأكاديمي الأفضل. بالمقابل، يعاني الطلبة ذوي العزو الخارجي إلى اعتمادهم على الآخرين، وجعلهم السبب الرئيس في فشلهم؛ لأنهم لا يمتلكون المهارات الضرورية لاستغلال قدراتهم الجسدية والمعرفية بالطريقة الأمثل وإدارة وقتهم ليتمكنوا من الوصول إلى أهدافهم؛ وبناءً على ما سبق تسعى الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والعزو السببي والتنظيم الذاتي.

الدراسات السابقة

قامت أجاكوسو (Achacoso, 2002) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية تناولت العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والعزو السببي والتنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة. ضمت عينة الدراسة (312) طالبًا وطالبة أجابوا عن (مقياس الاستحقاق الأكاديمي، والتنظيم الذاتي، والعزو السببي) وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاستحقاق الأكاديمي والعزو الخارجي، في حين أنَّها ارتبطت سلبًا مع العزو الداخلي، وكشفت النتائج أنَّ وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاستحقاق الأكاديمي والتنظيم الذاتي.

أجرى سوهر بريستون وبوسويل (Sohr-Preston & Boswell, 2015) دراسة في أمريكا هدفت إلى التعرف على مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (401) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات في مساقات التمهيدية لعلم النفس. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الاستحقاق الأكاديمي. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة كان مرتفعاً.

وأجرت ليانا تاسيلار (Leana–Tascilar, 2016) دراسة في تركيا لتعرف العلاقة بين مهارات التنظيم الذاتي والعزو السببي لدى طلبة الجامعة. إذ تكوّنت عينة الدراسة من (123) طالبًا وطالبة من الذين حضروا برنامج تدريب المعلمين الموهوبين في جامعة إسطنبول، ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدم مقياس مهارات التنظيم الذاتي، والعزو السببي. بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التنظيم الذاتي تعزى للجنس، لصالح الإناث، في حين لم يكن هناك فروق تعزى للسنة الدراسية، وأظهرت النتائج وجود فروق في مستوى العزو السببي تعزى للسنة الدراسية، لصالح السنة الأولى. وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات التنظيم الذاتي والعزو السببي والنجاح الأكاديمي.

وأجرت مكليلان وجاكسون (McLellan & Jackson, 2017) دراسة في كندا لتعرف العلاقة بين عوامل الشخصية الخمسة الكبرى، والتنظيم الذاتي، والاستحقاق الأكاديمي. ضمت عينة الدراسة (254) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة أجابوا عن مقياس عوامل الشخصية الخمسة الكبرى، والتنظيم الذاتي، والاستحقاق الأكاديمي. بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التنظيم الذاتي والاستحقاق الأكاديمي، فالمستويات المنخفضة من التنظيم الذاتي تؤدي إلى تدني الاستحقاق الأكاديمي، كما أنَّ المستويات الأدنى من التنظيم الذاتي مقترنة بمستويات أقل من الضميرية والتي قد تؤدي إلى توقعات وسلوكيات استحقاق أكاديمي أكثر.

وهدفت دراسة كومار وبهالا (Kumar & Bhalla, 2019) في الهند تعرف أثر العزو السببي على استراتيجيات التنظيم الذاتي لدى عينة ضمت (864) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعات الخاصة والحكومية أجابوا على مقياس العزو السببي واستراتيجيات التنظيم الذاتي. تبينَّ وجود أثر للعزو السببي على استراتيجيات التنظيم

الذاتي لدى طلبة الجامعة، حيث إنَّ العوامل الداخلية والمستقرة والقابلة للتحكم (عادات الدراسة)، والعوامل الداخلية وغير المستقرة والقابلة للتحكم (الجهود) والعوامل الداخلية والمستقرة وغير القابلة للتحكم (القدرة) أظهرت تأثيرًا كبيرًا على استراتيجيات التنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة.

وهدفت الدراسة التي أجراها فروموث وباس وكيلي وديفيس وتشان (Fromuth, Bass, Kelly, Davis & Chan, 2019) إلى معرفة العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي باتجاهات الطلبة (موضع التحكم، والدافعية) والسلوك الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (272) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعات في مساق علم النفس العام. ولتحقيق أهداف الدراسة، تمَّ استخدام مقياس الاستحقاق الأكاديمي المطوّر من قبل غرينبيرغر وزملائها (Greenberger et al., 2008)، ومقياس موضع التحكم لطلبة الجامعة المطوّر من قبل تريس (Trice ,1985)، ومقياس الدافعية الأكاديمي المطوّر من قبل باسكاريلا وزملائه (Pascarella et al., 2007) والفقرات المتعلقة بالسلوكيات والمواقف الأكاديمية، وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الاستحقاق الأكاديمي وموضع التحكم الأكاديمي، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين الاستحقاق الأكاديمي والدافع الأكاديمي، وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والسلوك الأكاديمي.

أما دراسة الضبع (Al-Dabe', 2020) في السعودية فقد هدفت إلى الكشف عن مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيرات الجنس، والتخصص الدراسي، والمستوى الدراسي، وتكوّنت عينة الدراسة من (317) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة في مرحلة البكالوريوس تمَّ اختيارهم عشوائيًا، ولتحقيق أهداف الدراسة

تمَّ استخدام مقياس الاستحقاق الأكاديمي؛ إذ بينت النتائج أنَّ مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة كانَ مرتفعًا، حيث جاء بعد معتقدات الاستحقاق بمستوى مرتفع، في حين جاء بعد سلوكيات الاستحقاق بمستوى متوسط، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاستحقاق الأكاديمي تبعًا لمتغير الجنس لصالح الذكور، والتخصص الدراسي لصالح ذوي التخصص النظري، والمستوى الدراسي، لصالح المستوى الأول.

أما دراسة اليوسف (Alyousef, 2020) في الأردن فقد عمدت إلى البحث في العلاقة بين (مستوى التنظيم الذاتي، واتخاذ القرار، وتقدير الذات) لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (232) طالبًا وطالبة من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية تمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، ولتحقيق أهداف الدراسة تمَ استخدام (مقياس التنظيم الذاتي، ومقياس اتخاذ القرار، ومقياس تقدير الذات) وأشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ (مستوى تنظيم الذات، واتخاذ القرار، وتقدير الذات) كانَ مرتفعًا لدى طلبة الجامعة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التنظيم الذاتي تعزى لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الرابعة، ووجود فروق في مستوى اتخاذ القرار تعزى لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة (الثانية، والثالثة، والرابعة)، ووجود فروق في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وتعزى لمتغير السنة الدراسية لصالح السنة الرابعة، في حين لم توجد متغيرات في مستوى التنظيم الذاتي واتخاذ القرار في ضوء متغير الجنس، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية ودالة إحصائيًا بين (التنظيم الذاتي، واتخاذ القرار، وتقدير الذات) لدى طلبة الجامعة.

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين قدرة المتحدثين في اللغة الثانية والعزو السببي وأبعاد الضبط الداخلي لنظرية العزو، وعلاقة ارتباطية سالبة ومعنوية بين قدرة المتحدثين في اللغة الثانية والضبط الخارجي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ومعنوية بين قدرة المتحدثين في اللغة الثانية والتنظيم الذاتي ما وراء المعرفي تبينَّ أنَّ عينة الدراسة يعزون نجاحهم وفشلهم إلى العوامل الداخلية، وأنَّ التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي أقوى مؤشر لأداء المشاركين في التحدث باللغة الثانية.

أظهرت مراجعة الدراسات السابقة عدم ارتباط المتغيرات المبحوثة في الدراسة الحالية بعضها ببعض، حيث لم يجد الباحثان –في حدود اطلاعهما– سوى دراسة واحدة تتناول المتغيرات الثلاث، وهي دراسة أجاكوسو (Achacoso, 2002) مما يدعو إلى الحاجة لدراسة العلاقة بينها لدى طلبة الجامعات، مما سيؤدي إلى إثراء الأدب النظري بمعلومات مهمة حول هذه المتغيرات. وستستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء إطارها النظري، وفي عملية تطوير أدوات الدراسة، واختيار التحليل الإحصائي المناسب، وفي مناقشة النتائج وتقديم التوصيات المناسبة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعد الاستحقاق الأكاديمي من المشكلات المعرفية والسلوكية التي تمَّ تجاهلها في أدبيات علم النفس التربوي بالرغم من أنها تعكس مشكلة أكاديمية مهمة في ضوء أن امتلاك مستويات عالية من الاستحقاق الأكاديمي يؤثر سلبًا على الجوانب (النفسية، والاكاديمية، والسلوكية) للطلبة في مختلف المراحل الدراسية. كما أنَّ العزو السببي (الداخلي والخارجي يمكن أن يكون ذو أثر إيجابي أو سلبي على تحصيل الطلبة خاصة طلبة الجامعات، على سبيل المثال، يمثل العزو السببي الداخلي جانبًا من جوانب التأمل الذاتي والانعكاسية المعرفية؛ مما يعني أنَّ الطالب يستطيع إدراك الأخطاء التي ارتكبها

ومعالجتها لتحسين الأداء الاكاديمي، بالمقابل ينظر إلى العزو الخارجي على أنّه نوع من المعضلات المعرفية والتي تحتاج إلى المعالجة والإرشاد؛ إذ إنَ الطالب لا يعترف أنَه لم يبذل الجهد الكافي في إتقان محتوى التعلم والمهارات المستهدفة فيه ليكون قادرًا للوصول لأعلى درجات التحصيل الاكاديمي، كما يعدُّ التنظيم الذاتي مرآة مهمة تميّز الطلبة مرتفعي التحصيل عن أقرانهم منخفضي التحصيل؛ لأنَّ من يمتلك مستويات عالية من التنظيم الذاتي هو الاقدر على تحقيق النجاح في مختلف جوانب الحياة.

ومن خلال خبرتهما لاحظ الباحثان أنَّ ظاهرة الاستحقاق الاكاديمي أصبحت من الظواهر السائدة لدى طلبة الجامعات خاصةً في آخر سنتين؛ لأن مؤسسات التعليم العالي قد أخذت بعين الاعتبار الجوانب (الاجتماعية، والنفسية، والاكاديمية) السلبية الناتجة عن جائحة كورونا، وهذا ما أجبر بعض أعضاء هيئة التدريس في الجامعات تقييم الطلبة بعلامات ودرجات أكثر من تلك التي يستحقونها. كما ولاحظ الباحثان من خلال مراجعتهما للأدبيات النفسية والتربوية ذات الصلة أنَّ هناك فجوة نظرية وعملية في الدراسات السابقة التي بحثت في القدرة التنبؤية للعزو السببي والتنظيم الذاتي بالاستحقاق الاكاديمي، وهذا ما حفزهما لإجراء الدراسة الحالية تحديدًا، وتتمثل مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة على الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟

2- ما القدرة التنبؤية لأنماط العزو السببي بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟

3- ما القدرة التنبؤية للتنظيم الذاتي بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة النظرية من خلال توضيح طبيعة العلاقة بين أنماط العزو السببي وتنظيم الذات من جهة والاستحقاق الأكاديمي من جهةٍ أخرى؛ مما قد يفتح أفاقًا بحثية للباحثين والتربويين في توظيف طبيعة العلاقة في فهم بعض الأنماط السلوكية الأكاديمية لدى طلبة الجامعات، أمّا الأهمية العملية فمن خلال تطوير ثلاث مقاييس يمكن أن يستفيد منها الباحثون المهتمون بالمتغيرات المبحوثة، وتقديم مجموعة توصيات يمكن أن تُفيد المسؤولين في الإدارات الجامعية لتطوير برامج إرشادية؛ لتخفيض مستوى الاستحقاق الأكاديمي، والعزو السببي، وتنمية مستوى التنظيم الذاتي لدى الطلبة؛ مما سينعكس إيجابياً على تحصيلهم الأكاديمي بالاستناد إلى النتائج المتوقع الحصول عليها في الدراسة الحالية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

الاستحقاق الأكاديمي: سمة شخصية تعكس درجة اعتقاد الطلبة أنَّ لديهم الحق في الحصول على معاملة خاصة داخل الفصل الدراسي، بالرغم من أنَّها قد تكون غير مستحقة كالدرجات العالية، والقدرة على تسليم العمل في وقت متأخر، والاستثناءات الخاصة (Whatley et al., 2019) ويُعرّف إجرائيًا أنَّه: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الاستحقاق الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية.

العزو السببي: مجموعة الأسباب التي يقدمها الأفراد في محاولة لتفسير أسباب فشلهم ونجاحهم وبهدف حماية صورتهم الذاتية (Kumar, Bhalla & Lakhanpal, 2020). ويُعرّف إجرائيًا أنَّه: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس العزو السببي المستخدم في الدراسة الحالية.

التنظيم الذاتي: قدرة الفرد على التحكم في أفكاره وسلوكياته، وردود فعله الانفعالية، والتفاعلات الاجتماعية، حتى عندما تتعارض الدوافع والرغبات مع الأهداف القريبة والبعيدة، ويتمُّ التعرف عليها كمؤشر على التطور الإيجابي لدى الفرد (Alonso–Martínez et al., 2021). ويُعرّف إجرائيًا أنَّه: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس التنظيم الذاتي المُستخدم في الدراسة الحالية.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، استُخدِم المنهج الوصفي الارتباطي.

مجتمع الدراسة وعينتها

ضمَّ مجتمع الدراسة جميع طلبة جامعة اليرموك للعام الدراسي 2022/2021، وعددهم (35008) طالبًا وطالبة تبعًا لإحصاءات جامعة اليرموك للعام الدراسي. واختيرت عينة عشوائية بلغت (1000) طالبٍ وطالبة وبنسبة (3%) من مجتمع الدراسة، وهي عينة ممثلة لمجتمع الدراسة تبعاً لعودة (2011).

مقاييس الدراسة

أولاً: مقياس الاستحقاق الأكاديمي

استُخدِم مقياس الاستحقاق الأكاديمي المطوّر من قبل شوينغ وكامبيل (Chowning & Campbell, 2009) بعد ترجمته وتكييفه على البيئة الأردنية، وتكوّن من (15) فقرة موّزعة على بعدين: المسؤولية الخارجية (Externalized Responsibility)، والتوقعات المعنونة (Entitled Expectations).

صدق المقياس

تحققَّ شوينغ وكامبيل (Chowning & Campbell, 2009) من الصدق البنائي للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين فقرات البعد والمقياس ككل، وبلغت للمسؤولية الخارجية بين (0.40–0.58)، وللتوقعات المعنونة بين (0.27–0.51). كما حُسبت معاملات الارتباط لأبعاد المقياس، والتي بلغت للمسؤولية الخارجية (a = 0.81) وللتوقعات المعنونة (a = 0.62). ولغايات الدراسة الحالية، تم التحقق من صدق المقياس من خلال:

الصدق الظاهري

عُرِضَ المقياس بصورته الأولية على (8) محكمين مختصين في علم النفس والإرشاد النفسي في عدد من الجامعات الأردنية، للوقوف على دلالات صدق محتوى المقياس وتناسبه مع أغراض الدراسة. وأُخِذَ بملاحظاتهم باعتماد معيار نسبة اتفاق (75%) فما فوق.

صدق البناء

استُخرجت معاملات ارتباط كل فقرة، وبين الدرجة الكلية وبين كل فقرة، وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، من خلال عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة ومن مجتمعها ضمت (50) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة. وتراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل بين (0.45–0.87)، ومع المجال (0.47–0.89).وتجدر الإشارة إلى أنَّ جميع معاملات الارتباط كانت مقبولة ودالة إحصائيًا؛ لذلك لم يتم حذف أي فقرة.

الثبات

طُبِقَّ مقياس الاستحقاق الأكاديمي على العينة الاستطلاعية، للتأكد من ثباته بحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي للأداة ككل ومجالاتها باستخدام معادلة "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha)، كما يبين الجدول (1).

الجدول 1

معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمجالات الاستحقاق الأكاديمي وللأداة ككل

الرقم	المجال	معاملات ثبات الاتساق الداخلي
1	مكافأة الجهد المبذول	0.85
2	التجهيزات	0.87
3	تجنب المسؤولية	0.87
4	التوجه نحو الطالب	0.91
5	الاستحقاق الأكاديمي العام	0.87
	الأداة ككل	0.91

يتبين من الجدول أن معامل الثبات الكلي للأداة (0.91)، وتراوحت معاملات الثبات للمجالات بين (0.85–0.91)، وكانت جميع معاملات ثبات الأداة مرتفعة، مما يبرر الوثوق بها لتحقيق أهدافها.

ثانياً: مقياس العزو السببي

استُخدِمَّ مقياس العزو السببي المطوّر من قبل فيزاني وفيتوري وبينتو (Vezzani, Vettori & Pinto, 2018) بعد ترجمته وتكييفه على البيئة الأردنية، وتكون من (11) فقرة موزعة على بُعدين داخلي، وخارجي.

صدق المقياس

قام فيزاني وفيتوري وبينتو (Vezzani, Vettori & Pinto, 2018) بالتحقق من الصدق البنائي بحساب قيم معاملات الارتباط (كرونباخ ألفا) بين الفقرات والبعد الذي تنتمي إليه، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.33–0.70). ولغايات الدراسة الحالية، تمَّ التحقق من صدق المقياس من خلال:

الصدق الظاهري

عُرِضَ المقياس بصورته الأولية على (8) محكمين مختصين في علم النفس والإرشاد النفسي في عدد من الجامعات الأردنية؛ للوقوف على دلالات صدق محتوى المقياس وتناسبه مع أغراض الدراسة، وأُخِذَ بملاحظاتهم باعتماد معيار نسبة اتفاق (75%) فما فوق للمحكمين.

صدق البناء

استُخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، من خلال عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة ومن مجتمعها ضمت (50) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة. وتراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.45–0.86)، ومع المجال (0.47–0.92). وتجدر الإشارة إلى أنَّ جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا؛ لذلك لم يتم حذف أي فقرة. كما استُخرجت معاملات ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول (2) يبينها.

الجدول2

معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

	العزو الداخلي	العزو الخارجي	العزو إلى عوامل غير مستقرة	العزو إلى عوامل مستقرة	أنماط العزو السببي ككل
العزو الداخلي	1	0.541**	0.585**	0.732**	0.832**
العزو الخارجي		1	0.528**	0.618**	0.687**
العزو إلى عوامل غير مستقرة			1	0.604**	0.759**
العزو إلى عوامل مستقرة				1	0.776**

يتبين من الجدول أنَّ جميع معاملات الارتباط ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

الثبات

طُبِقَّ مقياس العزو السببي على العينة الاستطلاعية، للتأكد من ثباته، بحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي للأداة ككل ومجالاتها باستخدام معادلة "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha)، كما يبين الجدول (3).

الجدول 3

معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمجالات العزو السببي وللأداة ككل

الرقم	المجال	معاملات ثبات الاتساق الداخلي
1	العزو الداخلي	0.85
2	العزو الخارجي	0.88

الرقم	المجال	معاملات ثبات الاتساق الداخلي
3	العزو إلى عوامل غير مستقرة	0.83
4	العزو إلى عوامل مستقرة	0.87

تراوحت معاملات الثبات للمجالات بين (0.83–0.88)، وكانت جميع معاملات ثبات الأداة مرتفعة، مما يبرر الوثوق بها لتحقيق أهدافها.

ثالثاً: مقياس التنظيم الذاتي

تمَّ استخدام مقياس محمود (Mahmoud, 2020) للتنظيم الذاتي، المكون من (31) فقرة موزعة على (4) أبعاد: تحديد الهدف، توجيه الانتباه، التحكم الانفعالي، التقييم الذاتي.

صدق المقياس

قامت محمود (Mahmoud, 2020) بالتحقق من الصدق البنائي لمقياس التنظيم الذاتي من خلال استخدام الصدق العاملي وصدق البناء التكويني. ولغايات الدراسة الحالية، تمَّ التحقق من صدق المقياس من خلال:

الصدق الظاهري

عُرِضَ المقياس بصورته الأولية على (8) محكمين مختصين في علم النفس والإرشاد النفسي في عدد من الجامعات الأردنية، للوقوف على دلالات صدق محتوى المقياس وتناسبه مع أغراض الدراسة. وأُخِذَ بملاحظاتهم باعتماد معيار نسبة اتفاق (75%) فما فوق للمحكمين.

صدق البناء

استُخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، من خلال عينة

استطلاعية من خارج عينة الدراسة ومن مجتمعها ضمت (50) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة. وتراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.40–0.92)، ومع المجال (0.41–0.86). وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا، ولذلك لم يتم حذف أي فقرة. كما استُخرجت معاملات ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول (4) يبينها.

الجدول 4

معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

	وضع الأهداف وتحديدها	مراقبة الذات وملاحظتها	التقييم والحكم الذاتي	الاستجابة الذاتية	التنظيم الذاتي ككل
وضع الأهداف وتحديدها	1	0.742**	0.856**	0.741**	0.798**
مراقبة الذات وملاحظتها		1	0.699**	0.729**	0.867**
التقييم والحكم الذاتي			1	0.756**	0.801**
الاستجابة الذاتية				1	0.784**
التنظيم الذاتي ككل					1

***دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).** ****دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).**

يتبين من الجدول جميع معاملات الارتباط ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

الثبات

طُبِقَّ مقياس التنظيم الذاتي على العينة الاستطلاعية، للتأكد من ثباته، بحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي للأداة ككل ومجالاتها باستخدام معادلة "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha)، كما يبين الجدول (6).

الجدول6

معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمجالات التنظيم الذاتي وللأداة ككل

الرقم	المجال	معاملات ثبات الاتساق الداخلي
1	وضع الأهداف وتحديدها	0.85
2	مراقبة الذات وملاحظتها	0.86
3	التقييم والحكم الذاتي	0.87
4	الاستجابة الذاتية	0.91
	الأداة ككل	0.90

يتبين من الجدول أنَّ معامل الثبات الكلي للأداة (0.90)، وتراوحت معاملات الثبات للمجالات بين (0.85–0.91)، وكانت جميع معاملات ثبات الأداة مرتفعة، مما يبرر الوثوق بها لتحقيق أهدافها.

تصحيح الأدوات

اعتُمِد سلم ليكرت الخماسي للتصحيح بإعطاء كل فقرة درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة: 5، موافق: 4، محايد: 3، غير موافق: 2، غير موافق بشدة: 1)، واعتُمِدَّ المقياس التالي لأغراض التحليل: (1.00–2.33: منخفض، 2.34–3.67: متوسط، 3.68–5.00: مرتفع).

النتائج

نتائج السؤال الأول: "ما مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟"

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس الاستحقاق الأكاديمي، ويبين الجدول (7) ذلك.

الجدول 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على مجالات مقياس الاستحقاق الأكاديمي مرتبة تنازليًا وفقًا للمتوسطات الحسابية

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	مكافأة الجهد المبذول	3.80	1.13	1	مرتفع
4	التوجه نحو الطالب	3.69	1.04	2	مرتفع
2	التجهيزات	3.53	1.11	3	مرتفع
5	الاستحقاق الأكاديمي العام	3.44	1.27	4	مرتفع
3	تجنب المسؤولية	3.32	1.28	5	متوسط
	المقياس ككل	3.55	0.89		مرتفع

يُلاحظ من الجدول (7) أنَّ مجال مكافأة الجهد المبذول جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.80) وبمستوى (مرتفع)، تلاه مجال التوجه نحو الطالب بمتوسط حسابي (3.69) بمستوى (مرتفع)، وجاء مجال التجهيزات في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.53) بمستوى (مرتفع)، أمّا في المرتبة الرابعة جاء مجال الاستحقاق الأكاديمي العام بمتوسط حسابي (3.44) بمستوى (مرتفع)، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال تجنب المسؤولية بمتوسط حسابي (3.32) وبمستوى متوسط.

نتائج السؤال الثاني: "ما القدرة التنبؤية لأنماط العزو السببي بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟"

لكشف القدرة التنبؤية لأنماط العزو السببي بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة؛ استُخدم تحليل الانحدار الخطي المتعدد اعتمادًا على مصفوفة معاملات الارتباط بين المتغير المستقل (أنماط العزو السببي) والمتغير التابع(الاستحقاق الأكاديمي)، وأسلوب إدخال المتغيرات المُتَنَبِئة إلى المعادلة الانحدارية بطريقة الخطوة (Stepwise)، كما يوضح الجدول (8).

الجدول 8

مصفوفة معاملات الارتباط بين المتغيرات المستقلة والتابعة

	الاستحقاق الأكاديمي	العزو الداخلي	العزو الخارجي	العزو إلى عوامل غير مستقرة	العزو إلى عوامل مستقرة
الاستحقاق الأكاديمي	1.000	.001	.530	.554	.490
العزو الداخلي		1.000	-.024-	.118	-.019-
العزو الخارجي			1.000	.540	.630
العزو إلى عوامل غير مستقرة				1.000	.527
العزو إلى عوامل مستقرة					1.000

يُلاحظ من الجدول ارتباط الاستحقاق الأكاديمي بالعزو الداخلي ارتباطًا ضعيفًا بلغت قيمته (0.001)، وارتباطه مع العزو الخارجي والعزو إلى عوامل غير مستقرة والعزو إلى عوامل مستقرة ارتباطًا قويًا، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط (0.530، 0.554، 0.490) وعلى التوالي.

الجدول9

نتائج اختبار الانحدار المتعدد لكشف القدرة التنبؤية لأنماط العزو السببي بالاستحقاق الأكاديمي

المتغيرات المتنبئة	معامل الارتباط المتعدد (R)	نسبة التباين المفسر التراكمية (R2)	مقدار ما يضيفه المتغير إلى التباين المفسر الكلي (R2)	معامل الانحدار (B)	قيمة (F)	قيمة (t)	ثابت الانحدار	الدلالة الإحصائية
العزو إلى العوامل المستقرة	**0.629**	**0.395**	0.307	**0.249**	**216.820**	**11.028**	**0.249**	.000
العزو الخارجي	**0.618**	**0.382**	**0.075**	**0.250**	**307.615**	**12.768**	.378	.000
العزو إلى عوامل غير مستقرة	**0.554**	**0.307**	0. 013	**0.409**	**441.404**	**21.010**	.554	**000.**

يتضح من الجدول أنَّ المتغيرات الداخلة في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي، هي العزو إلى (العوامل المستقرة، والعزو الخارجي، والعزو إلى عوامل غير مستقرة)، وفسَّرت مجتمعة (39.5٪) من التباين المفسر للاستحقاق الأكاديمي. وكان العزو إلى العوامل المستقرة الأكثر قدرة على التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي؛ حيث فسّر (7.30٪) من التباين، يليه العزو الخارجي الذي فسّر (7.5٪) من التباين، يليه العزو إلى عوامل غير مستقرة الذي فسّر (1.3٪) من التباين. وكانت نسبة التباين المفسَّر لهذه المتغيرات دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$). ولم يدخل العزو الداخلي في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي؛ لأنَّ التباين المفسَّر الذي أضافه غير دال إحصائياً عند .($\alpha = 0.05$)

نتائج السؤال الثالث: "ما القدرة التنبؤية للتنظيم الذاتي بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟"

لكشف القدرة التنبؤية للتنظيم الذاتي بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة؛ استُخدم تحليل الانحدار الخطي المتعدد اعتمادًا على مصفوفة معاملات الارتباط بين المتغير المستقل (التنظيم الذاتي) والمتغير التابع (الاستحقاق الأكاديمي)، وأسلوب إدخال المتغيرات المُتَنَبِئة إلى المعادلة الانحدارية بطريقة الخطوة (Stepwise)، كما يوضح الجدول (10).

الجدول10

مصفوفة معاملات الارتباط بين المتغيرات المستقلة والتابعة

	الاستحقاق الأكاديمي	وضع الأهداف وتحديدها	مراقبة الذات وملاحظتها	التقييم والحكم الذاتي	الاستجابة الذاتية
الاستحقاق الأكاديمي	1.000	.041	.500	.111	.096
وضع الأهداف وتحديدها		1.000	.094	.381	.251
مراقبة الذات وملاحظتها			1.000	.154	.311
التقييم والحكم الذاتي				1.000	.212
الاستجابة الذاتية					1.000

يُلاحظ من الجدول ارتباط الاستحقاق الأكاديمي بوضع الأهداف وتحديدها والتقييم والحكم الذاتي والاستجابة الذاتية ارتباطًا ضعيفًا، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط (0.041، 0.111، 0.096) على التوالي، وارتباطه مع مراقبة الذات وملاحظتها ارتباطًا قويًا، بلغت قيمته (0.500).

الجدول11

نتائج اختبار الانحدار المتعدد لكشف القدرة التنبؤية للتنظيم الذاتي بالاستحقاق الأكاديمي

المتغيرات المتنبئة	معامل الارتباط المتعدد	نسبة التباين المفسر التراكمية	مقدار ما يضيفه المتغير إلى التباين المفسر الكلي	معامل الانحدار	قيمة (F)	قيمة (t)	ثابت الانحدار	الدلالة الإحصائية
الاستجابة الذاتية	0.504	0.254	0.250	0.249	169.69	−2.317	−0.067	.000
مراقبة الذات وملاحظتها	0.500	0.250	0.004	0.250	332.57	18.237	0.500	.000

يتضح من الجدول أنَّ المتغيرات الداخلة في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي هي الاستجابة الذاتية، ومراقبة الذات وملاحظتها، وفسَّرت مجتمعة (25.4%) من التباين المفسر للاستحقاق الأكاديمي، وكانت الاستجابة الذاتية الأكثر قدرة على التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي؛ حيث فسّر (25.0%) من التباين، يليه مراقبة الذات وملاحظتها الذي فسّر (0.4%) من التباين. وكانت نسبة التباين المفسَّر لهذه المتغيرات دالة إحصائيًا عند (α = 0.05). ولم يدخل وضع الأهداف وتحديدها، والتقييم، والحكم الذاتي في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي؛ لأنَّ التباين المفسَّر الذي أضافه غير دال إحصائيًا عند (α = 0.05).

المناقشة والتوصيات

مناقشة السؤال الأول: "ما مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟"

بينت النتائج أنَّ مستوى الاستحقاق الأكاديمي كان مرتفعًا لدى طلبة جامعة اليرموك. ويمكن تفسير النتيجة بأن عينة الدراسة كانت أغلبها من طلبة السنتين الثانية والثالثة، مما يعني أنَّ معظمهم تعرضوا في حياتهم الجامعية في البداية لأزمة كورونا مع مراعاة ظروف الطلبة مما دفع أساتذة الجامعات الأخذ بعين الاعتبار ما يمر به الطلبة من (تباعد اجتماعي، والتساهل معهم من حيث تقديم الواجبات وإعطاء العلامات)؛ مما أحدث لدى الطلبة نوع من التشوهات المعرفية التي جعلتهم يعتقدون أنَّهم يستحقون علامات أعلى دون الحاجة لبذل جهد أكاديمي. واحتلت مكافأة الجهد المبذول المرتبة الأولى بمستوى مرتفع، ويمكن تفسير ذلك أنَّ طلبة الجامعات لديهم اعتقادات أنَّهم قد بذلوا الجهد الكثير، الذي يجعلهم يستحقون علامات أعلى من التي يحصلون عليها، وهو ما يعكس مفهوم الاستحقاق الأكاديمي، خاصةً أنَّ معظم الطلبة كان من طلبة السنة الأولى والثانية الذين مروا في خبرات أكاديمية كان أساسها التعليم الإلكتروني، وعدم طلب أعضاء هيئة التدريس الكثير من الواجبات المرتبطة بالمساق؛ لأنَّهم يدركون أنَّ الطلبة خلال فترة جائحة كورونا يعانون من بعض المشكلات الاجتماعية والنفسية بسبب انقطاعهم عن الدراسة. واحتل تجنب المسؤولية المرتبة الأخيرة بمستوى متوسط، ويمكن تفسير النتيجة أنَّ الطلبة ربما قد طوروا مجموعة أفكار أسهمت في اعترافهم أنَّ ما يحصلون عليه من علامات هو نتاج ما يبذلونه من جهد في الدراسة، إضافةً لذلك تعكس هذه النتيجة أنَّ الطلبة لديهم إدراك كافٍ أنَّ بعض القضايا الأكاديمية في الجامعة تعكس ما يتمتعون به من قدرات أكاديمية؛ وهذا ما

جعلهم يشيرون أنَّ تجنب المسؤولية كان المجال الأقل من متغيرات الاستحقاق الأكاديمي.

مناقشة السؤال الثاني: "ما القدرة التنبؤية لأنماط العزو السببي بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟"

أشارت النتائج أنَّ المتغيرات الداخلة في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي هي العزو إلى العوامل (المستقرة، والعزو الخارجي، والعزو إلى عوامل غير مستقرة)، وفسَّرت مجتمعة (39.5٪) من التباين المفسر للاستحقاق الأكاديمي، وكانت نسبة التباين المفسَّر لهذه المتغيرات دالة إحصائيًا عند ($\alpha = 0.05$). ولم يدخل العزو الداخلي في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي؛ لأنَّ التباين المفسَّر الذي أضافه غير دال إحصائيًا عند ($\alpha = 0.05$). ويمكن تفسير هذه النتيجة أنَّ العزو بكافة أشكاله عدا العزو الداخلي من المتغيرات السلبية التي يمكن وصفها أنَّها مؤشر من مؤشرات انخفاض مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية ومفهوم الذات الأكاديمي.

وفي ضوء حقيقة أنَّ الطلبة المشاركين في الدراسة الحالية قد سجلوا مستويات مرتفعة من الاستحقاق الاكاديمي والعزو السببي السلبي المتمثل في العوامل المستقرة والعزو الخارجي والعزو إلى عوامل غير مستقرة يعكس ذلك أنَّ طلبة الجامعات يحملون أفكارًا مغلوطة متمثلة باستحقاقهم بعلامات عالية، وارجاع أسباب فشلهم الاكاديمي لأسباب خارجية عوضًا عن العمل على إدراك أخطائهم وتصحيحها وتقويمها؛ ليحصلوا على علامات أعلى في المرات اللاحقة، وتأكيدًا لهذا الافتراض أشار ماكليلان (Mclellan, 2019) أنَّ الاستحقاق الاكاديمي من أكثر التشوهات المعرفية شيوعًا لدى طلبة الجامعة في الآونة الأخيرة، وأصبح مصدرًا من مصادر القلق المتزايد لأعضاء هيئة التدريس؛ لأنَّه مؤشر إلى أنَّ الطلبة يحملون أفكارًا غير واقعية لا تعكس الهدف

الأساس من الدراسة الجامعية التي أساسها تهيئة الطلبة للدخول لسوق العمل ليكونوا أفرادًا فاعلين في المجتمع.

وتتفق النتائج مع أجاكوسو (Achacoso, 2002) التي أكدت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العزو السببي الخارجي والاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، كما تتفق مع نتائج الدراسة الحالية من حيث وجود علاقة ارتباطية سالبة بين العزو السببي الداخلي وبين الاستحقاق الأكاديمي.

مناقشة السؤال الثالث: "ما القدرة التنبؤية للتنظيم الذاتي بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟"

أظهرت النتائج أنَّ التنظيم الذاتي كان قادرًا على تفسير (25.4%) من التباين المفسر في الاستحقاق الأكاديمي. وتشير النتيجة إلى أنَّ التنظيم الذاتي مرتبط بعلاقة ارتباطية سالبة مع الاستحقاق الأكاديمي، مما يؤكد أنَّهُ كلما ارتفع مستوى التنظيم الذاتي انخفض مستوى الاستحقاق الأكاديمي، ويمكن تفسير النتيجة أنَّ الطلبة القادرين على تنظيم وقتهم وجهدهم، وتقييم أنماطهم السلوكية، وتقويمها لمساعدتهم في تحقيق أهدافهم الأكاديمية والاجتماعية هم الأكثر بعدًا عن الاستحقاق الأكاديمي، الذي يرتبط بشكلٍ واضح بامتلاك تصورات ومفاهيم وأفكار مغلوطة أنَّ الطالب يستحق الحصول على امتيازات مادية ومعنوية لا تتناسب مع حجم الجهد، أو الوقت الذي بذله في حياته الأكاديمية.

كما أنَّ التنظيم الذاتي أحد أهم مفاتيح النجاح في الحياة المهنية والأكاديمية، وهذا ما يجعله مرتبطًا بالجوانب الإيجابية من حياة الفرد؛ فمراقبة الذات والانعكاسية على الأنماط السلوكية للفرد يعطيه فرصة تصحيح أخطائه، واختيار المسارات الصحيحة في الحياة الجامعية، ومؤشرًا أنه سيطور مجموعة أفكار إيجابية تجعله مدركًا أنَّ ما

يحققه من إنجاز أكاديمي في الجامعة نابع من حجم جهده ومدى تكريسه لوقته في الدراسة، وعمل الأبحاث، والاطلاع على كل ما هو جديد في تخصصه أكثر من تركيزه على ما تقدمه الجامعة والمدرسين من امتيازات أكاديمية غير مستحقة، وهو ما يمثل جوهر مفهوم الاستحقاق الأكاديمي. ويذكر اليوسف (Alyousef, 2020) في هذا الصدد أنَّ الطلبة الذين يرغبون في الحصول على علامات عالية في دراستهم الجامعية يلجؤون في معظم الأحيان إلى استراتيجيات التنظيم الذاتي من أجل تحقيق أهدافهم في الجامعة.

كما أنَّ الطلبة الذين يستطيعون تحديد أهدافهم بشكلٍ واضح، ويسعون دائمًا للوصول إليها، وقادرين على تقديم الاستجابات الذاتية الإيجابية أكثر نزعة للابتعاد عن التفكير في بعض الأمور الجانبية في حياتهم الأكاديمية، (كسهولة الأسئلة، أو كرم المدرس في إعطاء العلامات، أو قدرة الجامعة على توفير المرافق والتسهيلات) التي يعتقدون أنَّها حق مكتسب مما يقدم مؤشرًا أنَّ هناك علاقة ارتباطية سالبة بين التنظيم الذاتي والاستحقاق الأكاديمي.

وتتفق النتيجة مع نتيجة مكليلان وجاكسون (McLellan & Jackson, 2017) التي بينت وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التنظيم الذاتي والاستحقاق الأكاديمي، مما يقدم مؤشرًا أنَّه كلما ارتفع مستوى التنظيم الذاتي انخفض مستوى الاستحقاق الأكاديمي، كما تتفق مع نتائج أجاكوسو (Achacoso, 2002) التي أكدت وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التنظيم الذاتي والاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

التوصيات

في ضوء النتائج، توصي الدراسة بتصميم برامج توعوية وتثقيفية للطلبة لخفض مستوى الاستحقاق الأكاديمي، والعزو السببي الخارجي، وتنمية مستوى التنظيم الذاتي، والعزو السببي الداخلي، وتقديم برامج تدريبية تستهدف أعضاء هيئة التدريس في الجامعة لرفع مهاراتهم في التقييم الموضوعي المستند إلى جهود الطلبة. كما توصي الدراسة بتضمين بعض المهارات الدراسية في محتوى المساقات الجامعية المقدمة لطلبة مرحلة البكالوريوس في الجامعة، وإجراء دراسات مستقبلية تتناول الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالعزو السببي والتنظيم الذاتي لدى طلبة الدراسات العليا وطلبة المدارس.

المراجع

المراجع العربية

عودة، أحمد. (2011). القياس والتقويم في العملية التدريسية. عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

Abdelhadi, A. (2021). Dominant thinking styles among postgraduate students at Palestinian universities and its relationship with self-regulation. *IUGJEPS, 29*(4), 135-165.

Achacoso, M. (2002). *"What do you mean my Grade is not an A? An investigate of academic entitlement, casual attributions, and self- regulation in college students*. Unpublished PhD Dissertation, The University of Texas at Austin, USA.

Albraheem, I. &Almeqdad, M. (2018). Professionalism and its relationship to causal attribution style among secondary school teachersinRasTanura province of Saudi Arabia. *Journal of Faculty of Education Assiut University, 34*(10), 571-601.

Al-Dabe', F. (2020). Academic entitlement among university students in the light of demographic variables. *Educational Journal of Sohag University*, (77), 1-36.

Al-Ghareab, J., Baker, M. & Al-Mala, S. (2016). The relationship between anxiety and the causal attribution of players of some sporting activities in the State of Kuwait. *SJES, 4*(77), 128-144.

Alkhudhiri, M., Taha, H. & Mohammed, H. (2021). The effectiveness of a program to developing self-regulation skills to reduce disruptive behavior among children with academic learning disabilities. *Buhuth Journal, 1*(1), 30-69.

Al-Omari, A. (2018). Causal attribution and its relationship to procrastination among a sample of the faculty of science and arts in Almakhwah. *Journal of Faculty of Education Assiut University, 34*(11), 151-181.

Alonso-Martínez, A., Ramírez-Vélez, R., García-Alonso, Y., Izquierdo, M. &García-Hermoso, A. (2021). Physical activity, sedentary behavior, sleep and self-regulation in Spanish preschoolers during the COVID-19 lockdown. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(693), 1-8.

Alyousef, R. (2020). The level of self-organization, decision-making and self-esteem at students of the faculty of educational sciences at the university of Jordan and the interrelated relationship between them. *IUGJEPS, 28*(4), 67-89.

Al-Zgoul, E.(2009). *Principles Of Educational Psychology*. (ed1) Jordan: alshoroq publishing.

Apprey, M. (1988). *Concluding remarks: From an inchoate sense of entitlement to a mature attitude of entitlement*. Attitudes

of entitlement: Theoretical and clinical issues. Charlottesville: University Press of Virginia.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

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

Carver, C.S. and Scheier, M.F . (2000): *Origins and functionsof positive and negative affect: A control-process view*, USA: Taylor & Francis Inc.

Chowning, K. & Campbell, N. (2009). Development and Validation of a Measure of Academic Entitlement: Individual Differences in Students' Externalized Responsibility and Entitled Expectations. *Journal of Educational Psychology, 101*(4), 982–997.

Ciani, K., Summers, J. & Easter, M. (2008). Gender Differences in Academic Entitlement Among College Students. *The Journal of Genetic Psychology, 169*(4), 332–344.

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

Ghbari, T. (2019). factors underlie causal attribution of success and failure and its relationship to academic self-motivation among a sample of Jordanian university students. *Dirasat: Educational Sciences, 46*(1), 345-364.

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

Kerr, N.J. (1985). *Behavioral manifestations of misguided entitlement*. Perspectives in Psychiatric Care 1, 5-15.

Kumar, V. &Bhalla, J. (2019). Influence of causal attribution on self regulatedlearning strategies among undergraduate students. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE), 7*(6), 370-375.

Kumar, V., Bhalla, J. & Gupta, M. (2019). Causal attributions for success and failure among higher education students. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine, 7*(7), 3273-3284.

Kumar, V., Bhalla, J. &Lakhanpal, S. (2020). Causal attributions, successfulness And performance of higher education students in sciences. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine, 7*(7), 3325-3334.

Leana-Tascilar, M. (2016). The relationships between self-regulated learning skills, causal attributions and academic success of trainee teachers preparing to teach gifted students. *Educational Research and Reviews, 11*(13), 1217-1227.

Lemke, D., Marx, J. &Dundes, L. (2017). Challenging notions of academic entitlement and its rise among liberal arts college students. *BehavioralSciences, 7*(81), 1-18.

Mahmoud, H. (2020). Effectiveness of a cognitive behavioral counseling program in improving self-regulation and self-efficacy among a sample of preparatory stage students. *Journal of Psychological Counselling*, (61), 367-463.

McLellan, C. & Jackson, D. (2017). Personality, self-regulated learning, and academic entitlement. *SocPsycholEduc, 20*, 159–178.

McLellan, C. (2019). *Exploring causes of academic entitlement: A mixed-method approach*. Unpublished PhD Dissertation, University of Windsor, Canada.

Odinokaya, M., Krepkaia, T., Karpovich, I. & Ivanova, T. (2019). Self-regulation as a basic element of the professional culture of engineers. *Education Scinces, 9*(200), 1-22.

Peirone, A. & Maticka-Tyndale, E. (2017). "I bought my degree, now I want my job!": Is academic entitlement related to prospective workplace entitlement?. *Innov High Educ, 42*, 3–18.

Reysen, R., Degges-White, S.&Reysen, M. (2017). Exploring the interrelationships among academic entitlement, academic performance, and satisfaction with life in a college student sample. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, *0*(0), 1-19.

Saez, F., Bustos, C., Perez, M., Mella, J., Lobos, K. & Diaz, A. (2018). Willingness to study, self-efficacy and causal attributions in chileanuniversity students. *Propósitos y Representaciones, 6*(1), 199-245.

Sohr-Preston, S. & Boswell, S. (2015). Predicting academic entitlement in undergraduates. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 27*(2), 183-193.

Spiegel, R. (1987). Reflections on entitlement and idealization. *Contemporary Psychoanalysis, 23*(2), 272-277.

Vezzani, C., Vettori, G.& Pinto, G. (2018). Assessing students' beliefs, emotions and causal attribution: Validation of 'Learning Conception Questionnaire'. *South African Journal of Education, 38*(2), 1-18.

Volkan, V. & Rodgers, T. (Eds.). (1988). *Attitudes of entitlement: Theoretical and clinical issues*. Charlottesville: University Press of Virginia.

Wagner, B., Latimer, J., Adams, E., Olson, H., Symons, M.,. Mazzucchelli, T., Jirikowic, T., Watkins, R., Cross, D., Carapetis, J., Boulton, J., Wright, E., McRae, T., Carter, M., Fitzpatrick, J. (2020). School-based intervention to address self-regulation and executive functioning in children attending primary schools in remote Australian Aboriginal communities. *PLoS ONE, 15*(6), 1-19.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review 92*(4), 548–573.

Weiner, B. (2003). The classroom as a courtroom. *Social Psychology of Education: An International Journal, 6*(1), 3–15.

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.