الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالوالدية المفرطة وتحمل الإحباط الدراسي لدى طلاب الجامعة "دراسة سيكومترية – كلينيكية"

إعداد
د/ نهلة فرج على الشافعي
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية – جامعة المنيا

المُستخلص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والوالدية المفرطة وتحمل الإحباط الدراسي لدى طلاب الجامعة، ومستوى الاستحقاق الأكاديمي لديهم، وكذلك الكشف عن دلالة الفروق بين الجنسين في الاستحقاق الأكاديمي، والتعرف على الدور الوسيط للاستحقاق الأكاديمي في العلاقة بين الوالدية المفرطة وتحمل الإحباط الدراسي، ومدى اختلاف ديناميات الشخصية والبناء النفسي للحالتين الأعلى والأقل في الاستحقاق الأكاديمي من منظور المنهج الكلينيكي، وقد تكَّونت عيِّنة البحث من (٣٢٠) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة المنيا، بينما عيِّنة البحث الكلينيكية من الحالات الطرفية، واشتملت أدوات البحث: مقياس الاستحقاق الأكاديمي، ومقياس الوالدية المفرطة كما يدركها الأبناء من طلاب الجامعة بصورتيه (الأب– الأم)، ومقياس تحمل الإحباط الدراسي (جمعيها من إعداد الباحثة)، بالإضافة إلى الأدوات الكلينيكية وهى استمارة المقابلة الشخصية ومجموعة من لوحات التات، وتوصلت نتائج البحث إلى: وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين الاستحقاق الأكاديمي والوالدية المفرطة (للأب/ للأم)، وعلاقة ارتباطية دالة سالبة بين الاستحقاق الأكاديمي وتحمل الإحباط الدراسي، وكذلك بين الوالدية المفرطة (للأب/ للأم) وتحمل الإحباط الدراسي، وأيضًا ارتفاع مستوى الاستحقاق الأكاديمي بأبعاده لدى عينة البحث، مع وجود فروق دالة إحصائيًا في الاستحقاق الأكاديمي وأبعاده بين الجنسين في اتجاه الذكور، وكذلك بين إدراك الطلاب للوالدية المفرطة لكلٍّ من الآباء والأمهات وذلك في اتجاه الأمهات، كما أشارت النتائج أيضًا إلى أن الاستحقاق الأكاديمي يتوسط العلاقة بين الوالدية المفرطة (للأب/ للأم) وتحمل الإحباط الدراسي، وكان هذا التوسط جزئيًا، وقد اتفقت النتائج الكلينيكية مع النتائج السيكومترية بل وكشفت النتائج الكلينيكية عن العلاقة السببية بين الظواهر التي كشفت عنها الدراسة السيكومترية، وفى ضوء ذلك تمَّ تقديم بعض التوصيات التربوية، والأفكار البحثية المقترحة.

الكلمات المفتاحية: الاستحقاق الأكاديمي، الوالدية المفرطة، تحمل الإحباط الدراسي.

Academic Entitlement and its relation to Overparenting and Tolerance of academic frustration among University students "A psychometric – clinical study"

Prepared by

Dr. Nahla Farg Ali Al-Shafey
Associate Professor of Mental Health
Faculty of Education - Minia University

Abstract

The research aimed at identifying the relationship between Academic Entitlement, Overparenting, and Tolerance of academic frustration among university students, and their Academic Entitlement level. It also revealed the significance of gender differences in Academic Entitlement, and identified the mediating role of Academic Entitlement in the relationship between Overparenting and Tolerance of academic frustration. It showed the differences of personality dynamics and psychological structure of the highest academic entitlement case and the lowest academic entitlement case from the perspective of clinical study. Sample of the study consisted of (320) student from Minia University, while the sample of the clinical study consisted of extreme cases. The tools of the study included the Academic Entitlement scale, Overparenting scale as perceived by students and Tolerance of academic frustration scale (prepared by the researcher). In addition to the Clinical tools which included the interview form and a group of T.A.T charts. The study resulted in: there is a positive and significant correlation between Academic Entitlement and Overparenting (father/mother), and negative significant correlation between Academic Entitlement and Tolerance of academic frustration, and between Overparenting (father/mother) and Tolerance of academic frustration. Results also showed high level Academic Entitlement for research sample. Also, there are statistically significant differences between males and females in Academic Entitlement favoring males, and between students' perception of paternal and maternal Overparenting favoring mothers. Academic Entitlement was a partial mediator variable between Overparenting (father/mother) and Tolerance of academic frustration. The clinical results coincided with the psychometric results, but clinical results explained the causal relationship between the phenomena revealed by psychometric study.

Key words: Academic Entitlement, Overparenting, Tolerance of academic frustration.

أولًا- مقدمة البحث:

يحتل الشباب – وخاصة شباب الجامعة – في جميع المجتمعات مكانة مهمة، فهم مصدر بناء الحضارات وصناعة الآمال ؛ لما يؤدونه من دور رئيسي في تقدم المجتمع وتطويره بما يحقق الاستقرار والأمن، إلا أن مرور النظام التربوي الحالي بفترات حرجة حيث الخلل الذى لحق بالأنظمة الأسرية والشغف المبالغ بوسائل التواصل الاجتماعي والتحولات العديدة بمؤسسات التعليم العالي وغيرها، قد أثر على هؤلاء الشباب وأفرز عديد من المشكلات التربوية والنفسية كالشعور بالاستحقاق النفسي المبالغ وغير الواقعي، والذي قد يكون عائقًا قويًا لهم في سبيل تحقيق تكيفهم مع البيئات الحياتية المختلفة وخاصة البيئة الجامعية بكل عناصرها البشرية والمادية.

فيعد الاستحقاق النفسي Psychological entitlement من أهم المشكلات المتعلقة بالشخصية والتي تتمثل في الاعتقاد الثابت والراسخ لدى الفرد بأنه يستحق ما لا يستحقه الآخرون الأمر الذى غالبا ما ينعكس في صورة سلوكيات غير مرغوبة أو مستحبة (Campbell, Bonacci, Shelton, Exline, & Bushman, 2004, 31)، حيث يبنى ذلك المفهوم على فكرة اقتناع الفرد باستحقاقه لأشياء كثيرة في الحياة أكثر مما يستحقه غيره فلا ينبغي عليه السعي وبذل الجهد لكسب ما يحصل عليه ولكنه فقط يستحق ذلك (فتحي عبد الرحمن الضبع ، ٢٠١٧، ٣٤٨)، الأمر الذى قد يصاحبه ظهور لعديد من الصعوبات والمشكلات المختلفة.

فقد أشارت نتائج عديد من الدراسات إلى ارتباطه بمجموعة واسعة من السمات اللاتكيفية والمشكلات الاجتماعيَّة، مثل: العدوان الجسدي، الجشع، عدم التسامح، النرجسية، الميكافيلية، الانفتاح المنخفض، العصابية، تقدير الذات المنخفض، وكذلك عدم الامتثال للقواعد العامة والإرشادات الصحية (Campbell et al., 2004; Reidy, Zeichner, Foster, & Martinez, 2008; Grigoryan, 2019; Li, 2021).

كما تعدد أيضًا أشكاله وصوره بحيث تشمل أكثر من جانب من جوانب حياة الفرد؛ فقد أشارت دراسة كلٍّ من(Chowning & Campbell,2009; Miller& onopaske, 2014; Nicholas Williams, Smith, Sukach, & Minaiy, 2018) إلى أنه يمكن

تناوله في عدة سياقات، ومنها: السياق الدراسي تحت مسمى الاستحقاق الأكاديمي Academic Entitlement، والسياق الوظيفي تحت مسمى استحقاق العمل Work Entitlement، وسياق العلاقات البينشخصية تحت مسمى الاستحقاق العلائقي Relational Entitlement.

ولعل من أبرز تلك الأشكال وأكثرها انتشارا الاستحقاق الأكاديمي والذى يتضمن التوقعات غير الواقعية للحصول على النَّتائج الإيجابيَّة في الأوساط الأكاديمية بغض النَّظر عن الأداء الفعلي (Kopp, Zinn, Finney, & Jurich,2011,106)، فتلك المشكلة ذائعة الانتشار بين أبناء الجيل الحالي وذلك ما أسفرت عنه نتائج دراسة جيليسبي (Gillespie, 2014) حيث أشار إلى أن (٦٥٪) من البالغين قد أبلغوا أنهم يعتبرون الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم ما بين(١٨: ٢٩)عامًا استحقاقيون، وأقر ذلك أيضًا ما يقرب من (٥٨٪) من أفراد تلك الفئة العمرية، كما أظهرت الإحصاءات أيضًا شيوع الاستحقاق الأكاديمي خاصة بين طلاب وطالبات الجامعة، وأكدت ذلك نتائج دراسة جرينبيرجر وزملاءه (Greenberger, Lessard, Chen, & Farruggia, 2008) التي توصلت إلى أن (٦٦,٢٪) من طلاب الجامعة يعتقدون أن مجرد قيامهم بمحاولة الدراسة يعطيهم الحق في الحصول على الدرجات المرتفعة، كما يعتقد ما يقرب من (٣٠٪) منهم أنهم يستحقون التقييمات الجيدة نظير حضورهم للفصول الدراسية فقط، وكذلك يرون أيضًا أنهم يكافئون بشكل غير عادل (أقل مما يستحقون)، كما أوضحت نتائج دراسة سينجلتون جاكسون وآخرون (Singleton–Jackson, Jackson,& Reinhardt, 2010) أن (٩,٨٪) فقط من عينة الدراسة– وهى نسبة ضئيلة جدا – يؤكدون على أهمية المكاسب الفكرية مقابل التعلم من أجل التوظيف وأحراز الأموال كما أنهم لا يرون ذواتهم كعملاء بالجامعة وذلك مقارنة بباقي أفراد العينة الذين تسيطر عليهم النظرة الاستهلاكية؛ ذلك الأمر الذى يجعل تلك المشكلة من أكبر المخاطر التي قد تواجه الطلاب في جميع المراحل الأكاديمية وخاصة الجامعية لما قد يترتب على شيوعها من مشكلات نفسية وتربوية متعددة.

فبمراجعة الأدب السيكولوجي في هذا المجال، تبين ارتباطه بعديد من الخصائص والانفعالات السلبية والسلوكيات غير التكيفية، مثل: العوامل الخمس الكبرى للشخصية والنرجسية والميكافيلية والسيكوباتية والشعور بالاستحقاق العام والاستغلالي والوظيفي والممارسات الوالدية غير السوية وظهور أعراض الاكتئاب والإجهاد والقلق المرتفع وانخفاض الدافعيَّة الداخلية والرفاهية والرضا عن الحياة والمستوى المنخفض من الشعور بالامتنان والتواضع والتنظيم الذاتي وفعالية الذات وتقديرها، وكذلك وجهة الضبط الخارجية والتوجه نحو الدرجة والاستخدام المتدني لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والالتزام الاجتماعي والأداء الأكاديمي المنخفض، فضلا عن الاستخدام المرتفع لوسائل التواصل الاجتماعي والتوجه السلبي نحو العمل والميل للسلوكيات غير المتحضرة كالتملق والمعارضة مع عدم الامتثال للسياسات التعليمية والاتجاه نحو للغش والتسامح مع عدم الأمانة الأكاديمية (Achacoso, 2002; Greenberger et al., 2008; Boswell, 2012; Kopp &Finney, 2013; Goldman & Martin, 2014; Goodboy& Frisby, 2014; Sohr-Preston & Boswell, 2015; Turnipseed & Cohen, 2015; Barton & Hirsch, 2016; Bonaccio, Reeve, & Lyerly, 2016; Elias,2017; McLellan & Jackson, 2017; Peirone & Maticka-Tyndale, 2017; Reysen, Degges-White, & Reysen, 2017; Bertl et al., 2019; McLellan, 2019; Keener, 2020).

وبرغم أهمية هذا الموضوع على المستوى النفسي والشخصي والأكاديمي للفرد، فإنه لم يلق الاهتمام الكافي بالبحث والدراسة خاصة في البيئة العربية، لذا قد يكون من المهم والمفيد الاهتمام بدراسة ذلك المتغير لدى طلاب الجامعة من الجنسين؛ لما فيه من مساهمة في إمكانية خفضه وصولًا للسواء النفسي من خلال بحث بعض المتغيرات المرتبطة به ومعرفة العوامل الكامنة وراءه.

فالاستحقاق الأكاديمي لا ينمو في فراغ وإنما يستند إلى عوامل ترسِّب لظهوره، فإن نظرنا بالأخص لأنماط التعامل الوالدية كأحد تلك العوامل وما يترتب عليها من آثار في تشكل شخصية الأبناء، فإننا نجد أنه بالرغم من أن الاهتمام بمشاركتهم يرتبط بتحقق التكيف والتوافق الأكاديمي لديهم وذلك وفقًا لما أشار له لوى ودوتيرير

(Lowe & Dotterer, 2018) بنتائج دراستهما إلا أن الوالدية التي تصل إلى حد الإفراط حيث مستويات المشاركة غير المناسبة والإفراط في التدخل في حياتهم بطريقة غير ملائمة من الناحية التنموية قد يخلق منظور غير واقعى عن الذات ويتطور للشعور بالنرجسية وهذا ما ذهب إليه وينر (Winner, 2019)؛ الأمر الذى من المحتمل أن يشجع بدوره نشأة وظهور الاتجاه الاستحقاقي لديهم وخاصة بالأوساط التعليمية.

فهناك أدلة تشير أن للاستحقاق جذورًا لبعض الخبرات الأسرية، فقد أشارت نتائج دراسة جرينبرجر وآخرون (Greenberger et al., 2008) إلى أن العوامل الأسرية المتمثلة في الضغوط الوالدية للإنجاز والتوقعات المرتفعة تؤثر على شعور الأبناء بالاستحقاق في الفصول الدراسية، كما توصلت نتائج دراسة جيفرتس وسجرين (Givertz & Segrin, 2014) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين السلوك الوالدي الدال على المشاركة الزائدة والتحكم والشعور بالاستحقاق النفسي بصورة عامة.

هذا، ومن جانب آخر قد نجد أنه من المحتمل أن يؤثر الشعور بالاستحقاق خاصة في المجال الأكاديمي على مواقف الأفراد مما يمرون به من تحديات وإحباطات خصوصا في الأوساط التعليمية وظهور ما يطلق عليه الإحباط الدراسى فقد أشار أندرسون وزملاءه (Anderson, Halberstadt, & Aitken, 2013,152) إلى أن الأفراد مرتفعو الاستحقاق الأكاديمي سرعان ما يشعرون بالإحباط عندما يتطلب الأمر مزيدا من الجهد، وكذلك أوضح والاس وآخرون (Wallace, Scheiner, & Grotzinger, 2016, 235) بأن الأفراد الذين يسيطر عليهم الشعور المبالغ بالأهمية والرغبة في الأفضلية على حساب الآخرين يتسمون بدرجة منخفضة من القدرة على تحمل المواقف الإحباطية ومنها الدراسية؛ الأمر الذى قد يكون مسئولًا عن معاناتهم لعديد من الاضطرابات والمشكلات التي تهدد توافقهم النفسي والأكاديمي.

وفى ضوء ذلك يحاول البحث الحالي التصدي لدراسة موضوع الاستحقاق الأكاديمي بغرض تقديم صورة جلية عنه، وتحديد طبيعة العلاقة بينه وبين متغيري الوالدية المفرطة وتحمل الإحباط الدراسي من خلال دراسة سيكومترية كلينيكية، وكذلك فحص دوره كعامل وسيط متضمنا في العلاقة بينهما ؛ وذلك لما تمثله هذه المتغيرات من جانبٍ مهمٍّ لدى عينة البحث.

ثانيًا- مشكلة البحث:

تتمثل أحد جوانب مشكلة البحث في أهمية دراسة المشكلات النفسية والأكاديمية التي تواجه طلاب الجامعة وتعوق تحقيق أهدافهم وإشباع حاجاتهم، وكذلك معرفة العوامل التي قد ترتبط بها وإيجاد الحلول لها، ويعتبر الاستحقاق الأكاديمي من أهم تلك المشكلات نظرا لانتشار هذه المشكلة بين طلاب الجامعة بصورة مستمرة تستدعى القلق؛ ولعل هذا ما أشارت إليه نتائج عديد من الدراسات كما سبق الإشارة لذلك، وأيضا ما لاحظته الباحثة من خلال عملها التدريسي وتفاعلها مع طلاب الجامعة ومن إجرائها لعدة مقابلات مع بعض أعضاء هيئة التدريس من كليات وتخصصات مختلفة أفصحت عن سلوكيات عديدة تصدر عن معظم الطلاب وتكشف عن هدفهم في تحقيق النجاح الأكاديمي بدرجات مرتفعة بأقل مجهود وبغض النَّظر عن الوسيلة وكذلك عن عدم تحملهم لمسئولية هذا النجاح، فقد كانت النتيجة بالإجماع أن كثيرا منهم يتغيبون عن المحاضرات ولا ينجزون متطلبات مقرراتهم الدراسية بل ويطلبون الحصول على التيسيرات الأكاديمية كالامتحانات شديدة السهولة والتغاضي عن التكليفات المطلوبة وعدم دراسة النصوص الطويلة، كما يلقون اللوم على أساتذتهم عندما يحصلون على درجات أقل مما يتوقعونه فيتهمونهم بعدم العدالة والتقصير بل وقد يصل الأمر لشكواهم أو إهانتهم أو الاعتداء عليهم أو مفاوضتهم للحصول على الدرجات الأعلى؛ الأمر الذي قد يؤثر سالبا على توافقهم الدراسي ومستقبلهم المهني.

فلتلك المشكلة تأثير بالغ الخطورة على طلاب العصر الحالي، حيث لا تؤثر فقط على نجاحهم الأكاديمي فتفقدهم الرغبة في التعلم والقدرة على بذل الجهد وتشعرهم بالنفور والملل ولكنها تؤدى بهم أيضًا للانخراط في السلوكيات غير اللائقة أو المرغوبة مما قد يعوق التكيف النفسي والاجتماعي والأكاديمي لديهم ليس ذلك فحسب بل قد يمتد ذلك الأثر السلبي إلى المنظومة التعليمية والمجتمع ككل.

ففي هذا الصدد أشار ريسن وزملاءه (Reysen et al., 2017, 6) إلى أن الشعور بالاستحقاق الأكاديمي يعد عائقا لنجاح العملية التعليمية؛ نظرا لأن المستويات المرتفعة من هذا الشعور تؤدى إلى انخراط الطلاب في السلوكيات غير الحضارية أو ما يُعرف بفظاظة السلوك في الفصول الدراسية والتي تعوق عملية التعلم الجيد، حيث تؤثر

على قدرة المعلمين على التدريس الفعال كإظهار الطلاب للملل والغضب والنوم في قاعات الدراسة أو مغادرتها بدون تصريح ووقاحة السلوك مع المعلم والأقران والطمع والعدوان والنزاع الفظ على الدرجات، وكذلك الإكثار من المحادثات الجانبية والرد على الهواتف الذكية وغيرها من الاستخدامات غير الملائمة للتكنولوجيا داخل القاعات الدراسية.

كما أكد ذلك أيضًا ما أشار إليه كورتيلماز (Kurtyilmaz, 2019, 317) بأن انتشار الاستحقاق الأكاديمي بين الطلاب يؤدى لانخفاض جودة المؤسسات الأكاديمية بل ويؤثر أيضًا بشكل غير مباشر على الحياة الاجتماعيَّة، حيث إن الطلاب ذوى المستوى المرتفع منه يعزفون عن اكتساب المعلومات والمهارات اللازم اكتسابها في العملية التعليمية كما يرفضون النَّتائج المناسبة مع جهودهم بل ويتوقعون المزيد، الأمر الذى يخفض من جودة الخريج ويجعل الشهادة الجامعية بلا معنى ومنْ ثَمَّ يؤثر على اكتساب الكفاءات المهنية المطلوبة وأداء المهن بالطريقة المرغوبة وصولا إلى خفض مستوى الإنتاجية والخدمات العامة المقدمة، الأمر الذى حدا بالباحثة إلى محاولة التصدي لدراسة هذه المشكلة بغية الوقوف على العوامل الكامنة وراءها.

هذا من جانب ومن جانب آخر، تنطلق مشكلة البحث أيضًا من أنه برغم أن معايشة خبرة الوالدية المفرطة تُعدّ من المشكلات ذائعة الانتشار وذات الأثر السلبى خاصة على الطلاب في مرحلة الجامعة (Love, 2016,1) ومع أن تحمل الإحباط الدراسي يعد من المتغيرات المهمة حيث إن معظم الشباب الجامعي يعانون من الصعوبة في التعامل مع المواقف الإحباطية (Yang & He, 2018, 635) والذى غالبا ما يتأثر بأساليب التحكم الوالدية (Filippello, Harrington, Costa, Buzza, & Sorrenti, 2018) ويترافق المستوى المنخفض منه مع المعتقدات المبالغة وغير المنطقية (Potard, Auger, Lenoir–Perrotel, & Jarry, 2022)، إلا أن التراث البحثي قد أغفل دراسة هذان المتغيران مع الاستحقاق الأكاديمي، حيث إنه لا توجد دراسات عربية أو أجنبية– في حدود اطلاع الباحثة– تناولت علاقته بالوالدية المفرطة وتحمل الإحباط الدراسي لدى طلاب الجامعة مجتمعة معًا من خلال دراسة سيكومترية كلينيكية، فضلا عن أن نتائج الدراسات التي تناولته قد تضاربت فيما يتصل بالنوع ، وذلك ما سيتم

توضيحه عند مناقشة النَّتائج، لذا جاءت محاولة البحث الحالي للربط بين هذه المتغيرات الثلاثة، وذلك بإجراء دراسة سيكومترية كلينيكة.

وعليه قد تبلورت مشكلة البحث انطلاقا من الأسئلة الآتية:

١. ما طبيعة العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي بأبعاده والوالدية المفرطة (للأب/ للأم) بأبعادها لدى عينة البحث؟

٢. ما طبيعة العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي بأبعاده وتحمل الإحباط الدراسي وأبعاده لدى عينة البحث؟

٣. ما طبيعة العلاقة بين الوالدية المفرطة (للأب/ للأم) بأبعادها وتحمل الإحباط الدراسي وأبعاده لدى عينة البحث؟

٤. ما مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى عينة البحث؟

٥. ما الفروق في الاستحقاق الأكاديمي طبقًا للنوع (ذكور – إناث)؟

٦. ما الفروق بين إدراك الطلاب للوالدية المفرطة للآباء والوالدية المفرطة للأمهات؟

٧. هل الاستحقاق الأكاديمي متغيرا وسيطا في العلاقة بين الوالدية المفرطة (للأب/ للأم) وتحمل الإحباط الدراسي؟

٨. ما الاختلاف في ديناميات الشخصية والبناء النفسي للحالة الطرفية مرتفعة الاستحقاق الأكاديمي عن الحالة الطرفية منخفضة الاستحقاق الأكاديمي من خلال منظور المنهج الكلينيكى؟

ثالثًا- أهداف البحث:

هدف البحث إلى تعرف ما يلي:

١. طبيعة العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي بأبعاده والوالدية المفرطة (للأب/ للأم) بأبعادها لدى عينة البحث.

٢. طبيعة العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي بأبعاده وتحمل الإحباط الدراسي وأبعاده لدى عينة البحث.

٣. طبيعة العلاقة بين الوالدية المفرطة (للأب/ للأم) بأبعادها وتحمل الإحباط الدراسي وأبعاده لدى عينة البحث.

٤. مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى عينة البحث.

٥. الفروق في الاستحقاق الأكاديمي بين الذكور والإناث.
٦. الفروق بين إدراك الطلاب للوالدية المفرطة للآباء والوالدية المفرطة للأمهات.
٧. الدور الوسيط للاستحقاق الأكاديمي في العلاقة بين الوالدية المفرطة (للأب/ للأم) وتحمل الإحباط الدراسي.
٨. الاختلاف في ديناميات الشخصية والبناء النفسي للحالة الطرفية مرتفعة الاستحقاق الأكاديمي عن الحالة الطرفية منخفضة الاستحقاق الأكاديمي من خلال منظور المنهج الكلينيكى؟

رابعًا- أهمية البحث:

أ- **الأهمية النظرية:** تتضح أهمية البحث والحاجة إليه نظريا من خلال:

١. إسهامه في إثراء التراث العربي النفسي بإطار نظري عن موضوع مهم في الوقت الحاضر إلا وهو " الاستحقاق الأكاديمي" لدى الشباب الجامعي، والذي يعد من أهم القضايا التربوية ؛ لما له من آثار سلبية على التوافق النفسي والاجتماعي والأكاديمي للفرد، وإذا لمسنا واقع الطلاب اليوم في الجامعات نجد أننا بحاجة لمزيد من الدراسات في هذا الموضوع.
٢. التعرض لإحدى المشكلات واسعة الانتشار والتي يعانى منها طلاب الجامعة وهى الوالدية المفرطة، فضلًا عن أهمية مفهوم تحمل الإحباط الدراسي حيث يعد من المتغيرات وثيقة الصلة بتحسين مستويات الأداء لدى الطلاب.
٣. اعتبار البحث الحالي من المحاولات الأولى– في حدود اطلاع الباحثة – التي تناولت الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالوالدية المفرطة وتحمل الإحباط الدراسي من خلال دراسة سيكومترية كلينيكية.

ب- **الأهمية التطبيقية:** تتضح أهمية البحث والحاجة إليه تطبيقيا من خلال:

١. تصميم ثلاث أدوات لقياس الاستحقاق الأكاديمي، والوالدية المفرطة بصورتيه (الأب– الأم)، وتحمل الإحباط الدراسي ومعرفة البناء العاملى لها، حتى يمكن الاستفادة بهم في مجال التربية وعلم النفس.

٢. المساعدة في الكشف عن الأسباب والدوافع الخفية وراء الاستحقاق الأكاديمي وذلك بالدراسة الكلينيكية من خلال تناولها لديناميات الشخصية والبناء النفسي للحالات الطرفية من منظور المنهج الكلينيكى؛ مما قد يساهم في محاولة السيطرة والتصدي لتلك المشكلة.

٣. الاستفادة من نتائج البحث في إعداد برامج علاجية وإرشادية لخفض الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

خامسًا- المصطلحات الإجرائية للبحث:

أ- **الاستحقاق النفسي Psychological entitlement:** عُرِفَ الاستحقاق النفسي بالدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية DSM-5 بأنه توقعات غير معقولة للحصول على معاملة تفضيلية خاصة عن الآخرين والامتثال التلقائي للرغبات (American Psychiatric Association [APA], 2013,669).

ب- **الاستحقاق الأكاديمي Academic Entitlement: يُعرِّف في البحث الحالي إجرائيًا** بأنه توقعات واعتقادات مبالغة وغير واقعية لدى الطالب باستحقاقيته للنجاح الأكاديمي (الحصول على الدرجات المرتفعة والتيسيرات الأكاديمية والمعاملات التفضيلية مع الامتثال التلقائي لرغباته وذلك في السياق الأكاديمي) بغض النَّظر عن مسئوليته الشخصية وجهده المبذول لتحقيق هذا النجاح ودون الرغبة في تحسين الكفاءة وإتقان المعرفة، **ويُقاس الاستحقاق الأكاديمي** في هذا البحث بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاستحقاق الأكاديمي المستخدم في البحث الحالي، في ضوء ثلاثة أبعاد، هي: معتقدات الاستحقاق، المسئولية الخارجية، توجه الدرجة مقابل التعلم.

ج- **الوالدية المفرطة Overparenting : تُعَرّف في البحث الحالي إجرائيًا:** بأنها السلوكيات والمعاملات المدركة لدى الطالب الجامعي والتي يتعرض لها من قبل (الأب/ الأم)، والمتمثلة في الرقابة والرعاية الزائدة والتدخل المفرط في شئون حياته إلى درجة يقوم/ تقوم فيها نيابة عنه بحل مشكلاته وإنجاز الواجبات والمسؤوليات التي يمكنه القيام بها، مع إحاطته بجملة من المحاذير بدافع الخوف عليه والحرص على حمايته، فضلا عن

التركيز المبالغ على إنجازه وتوفير كافة الفرص لنجاحه، **وتُقاس** بمجموع الدرجات التي يحصل عليها طلاب الجامعة على عبارات مقياس الوالدية المفرطة كما يدركه الأبناء صورتي (الأب– الأم) المستخدم في البحث الحالي في ضوء أربعة أبعاد، هي: التدخل الزائد، المبالغة في الرعاية، المراقبة الزائدة ، الإفراط في التركيز على الإنجاز.

د- **تحمل الإحباط الدراسي Tolerance of academic frustration:** عُرِفَ تحمل الإحباط في قاموس علم النفس الصادر عن رابطة علم النفس الأمريكية (APA) بأنه القدرة على تأجيل الإشباع والحفاظ على الاتزان النفسي ورباطة الجأش عند مواجهة المواقف الصعبة (VandenBos, 2015, 439).

كما **يُعَرّف تحمل الإحباط الدراسي في البحث الحالي إجرائيًا بأنه:** قدرة الطالب على قبول الواقع الدراسي المحبط والتعايش معه دون استسلام والحفاظ على التوازن النفسي بالتحكم في المشاعر السلبية الناتجة عن عدم تحقيق الأهداف وتحملها مع مواجهة الصعوبات الدراسية بعقلانية والاستفادة منها، ويُقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها طلاب الجامعة على عبارات مقياس تحمل الإحباط الدراسي المستخدم في البحث الحالي بأبعاده: تقبل المواقف المحبطة، الاتزان النفسي، الإيجابيَّة في المواجهة، التطوير الذاتي.

سادسًا- محددات البحث:

تحدد البحث الحالي **بموضوعه**، والمتمثل في الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالوالدية المفرطة وتحمل الإحباط الدراسي لدى طلاب الجامعة، كما تحدد **بعينته** المستهدفة من طلاب جامعة المنيا، حيث تحددت الدراسة السيكومترية **بعينة** تتكون من(٣٢٠) طالبًا وطالبة، والدراسة الكلينيكية بالحالتين الطرفيتين على مقياس الاستحقاق الأكاديمي، وكذلك تحدد **بمكان** إجراءه بكليات التربية والتربية النوعية والعلوم والحاسبات والمعلومات بجامعة المنيا، **وبزمن** تطبيق أدواته خلال الفصل الأول من العام الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢١م، كما تحدد **بأدواته** المستخدمة لقياس متغيراته وكذلك بالأدوات المستخدمة بالدراسة الكلينيكية، والأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة بياناته.

سابعًا- الإطار النظري:

يركز الإطار النظري في البحث على ثلاثة متغيرات يمكن أن يمثلوا دعائمه: (الاستحقاق الأكاديمي، الوالدية المفرطة، تحمل الإحباط الدراسي)، وفيما يلي تفصيل لذلك:

(أ) الاستحقاق الأكاديمي Academic Entitlement:

١- مفهوم الاستحقاق الأكاديمي:

تعددت التصورات حول مفهوم الاستحقاق بوجه عام وقد تمركزت تلك التصورات في مقاربتين ركزت أحدهما على اعتباره أحد المكونات الرئيسية للإحساس المتضخم بالذات وفيه يتوقع الفرد معاملة خاصة حتى على حساب الآخرين وغالبا ما يكون مصحوبا بالافتقار للتعاطف (APA, 2013, 669) كما عرفه أيضًا قاموس علم النفس الصادر عن رابطة علم النفس الأمريكية (APA) بأنه عاملٌ فرعيٌ جنبًا إلى جنب مع أبعاد النرجسية الأخرى والذى يشير إلى اعتقادات غير معقولة لاعتبارات خاصة تعكس الاضطراب في مفهوم الذات(VandenBos, 2015, 372)، أما المقاربة الأخرى قد ركزت على الاستحقاق النفسي كبناء مستقل قائما بذاته يتضمن تصورات ذاتية متضخمة للاستحقاق أكثر من الآخرين وإن كان له ارتباطات بالنرجسية بشكل عام (Jordan, Ramsay, & Westerlaken, 2017, 125-126).

في حين **عُرِّف الاستحقاق الأكاديمي** بشكل خاص، بأنه توقع الحصول على الدرجات المرتفعة والامتيازات الأكاديمية وامتثال المعلمين للرغبات خاصة المتعلقة بالدرجات نظير أقل مجهود، مع الشعور بالغضب ونفاذ الصبر عندما تأتى النَّتائج مخيبة للتوقعات (Greenberger et al., 2008, 1194).

وهو أيضًا ميل لتوقع النجاح الأكاديمي بغض النَّظر عن المسئولية الشخصية أو الجهد المبذول لهذا النجاح (Chowning & Campbell, 2009, 982)، كما أنه ليس فقط شعور الفرد باستحقاق شيئا لم يحققه ولكنه يتضمن أيضًا فشله في فهم دوره في تحقيق النجاح الأكاديمي أو قبول المسئولية عن التقصير في تحقيقه (Jackson, Singleton-Jackson, & Frey, 2011, 54).

وكذلك يمكن اعتباره كاعتقاد في استحقاق المكافئات التي لا علاقة لها بأداء وجهد الطالب، مع الإحساس المنخفض بالمسؤولية الشخصية، مصحوبا بالتوقعات غير الواقعية لدور المعلمين والمؤسسات التعليمية (Reinhardt, 2012, 4-5) وأيضًا كآلية للمواجهة يستخدمها الطلاب عندما يواجهون صعوبة في تلبية المطالب الأكاديمية (Boswell, 2012, 355) وكذلك كتحول عن القيمة التربوية للتعليم نحو تثمين الإنجاز في صورة إحراز للدرجات بغض النَّظر عن مصاحبة ذلك للنمو والتطور الشخصي (Peirone & Maticka-Tyndale, 2017, 4) وكذلك كانعكاس لحالة التمركز حول الذات والتي يتجاهل خلالها الطلاب المعايير التقليدية للعلاقة بينهم وبين أساتذتهم بالتعليم الجامعي (Crone, Babb, & Torres, 2020, 279).

وممَّا سبق يلاحظ أن مفاهيم الاستحقاق الأكاديمي تختلف باختلاف الأساس النظري الذي يتبناه الباحثون، حيث لم يكن هناك تعريف شامل وواضح له، إلا أنَّ معظمها يتفق على أن الاستحقاق الأكاديمي نوع من الشعور العام بالاستحقاق يقتصر على المجال الأكاديمي والدراسي فقط يعكس توقعا غير واقعي للمكافئات والخدمات الأكاديمية غير المستحقة مقترنا بتجنب المسئولية ومنفصلًا عن المستوى الواقعي للأداء ومتخذًا لنهج وسلوك المستهلك في العملية التعليمية، ويحاول البحث الحالي دراسته لدى طلاب الجامعة، وتقديم مقياسا يعكس أبعاده؛ لما له تداعيات على الطالب والمجتمع.

٢- أسباب الاستحقاق الأكاديمي:

قد تساهم مجموعة من العوامل في شعور الطالب بالاستحقاق الأكاديمي، ومنها ممارسات التنشئة الأسرية اللاسوية، وارتفاع مستوى النرجسية، وتقدير الذات غير المتوافق مع الإنجازات الفعلية، وضعف اخلاقيات العمل، والتعاطف المنخفض حيث عدم الاهتمام بتأثير السلوك على الآخرين، وكذلك التحولات الحادثة في النماذج التعليمية، وارتفاع مستويات التعزيز الإيجابي للطلاب وانخفاض المعايير التعليمية وتضخم الدرجات الصفية بصورة غير مناسبة، فضلا عن تأثير التكنولوجيا ووسائل الإعلام (Greenberger et al., 2008, 1194; Jeffres, Barclay, & Stolte, 2014, 1).

ومنْ ثَمَّ فأننا نلاحظ أن الأسباب السابقة هي جزء من عديد من العوامل التي لا يمكن إغفالها، والتي قد تؤثر بصورة متفاوتة على مستوى إحساس الطالب بالاستحقاق الأكاديمي، ومنها ما يرتبط بالطالب نفسه حيث سمات شخصيته ومستوى دافعيته، أو بالأسرة ، أو بالمناخ الذى أصبح يسود الجامعة من أنظمة وتعاملات مستحدثة.

٣- سمات الأفراد ذوى الاستحقاق الأكاديمي:

من الضروري تمييز مشكلة الشعور بالاستحقاق بشكل عام والاستحقاق في المجال الأكاديمي بشكل خاص ومعرفة مظاهرها ومؤشراتها حتى يتثنى للمهتمين بعلم النفس والقائمين على العملية التعليمية، تقديم التدريبات المناسبة والتي تخفف من حدة هذا الشعور حتى لا يتعدى تأثيره إلى الجوانب الأخرى من الحياة ولتفادى آثاره السلبية.

وقد تتجلى هذه السمات فيما أشار إليه كلٍّ من (Kopp et al., 2011, 110-111; Kurtyilmaz, 2019, 316-318) بأن الطلاب ذوى المستوى المرتفع من الاستحقاق الأكاديمي تسيطر عليهم بعض المعتقدات والأفكار غير المعقولة أو المنطقية فهم يعتقدون بأنهم يستحقون التعلم دون بذل للجهد وعليه فلا يجب أن يكون عملية شاقة، كما يعتقدون أيضًا في استحقاقهم للحصول على الدرجات المرتفعة لمجرد حضورهم للفصول الدراسية أو محاولتهم لأداء بعض المهام والواجبات الأكاديمية بغض النَّظر عن استيفائهم للشروط اللازمة للنجاح، كما يتصورون أيضًا أنه ينبغي منحهم المزيد من التيسيرات الأكاديمية كتزويدهم بفرص التأخير عن المحاضرات أو مغادرتها مبكرا وكذلك تأجيل موعد تقديم الواجبات أو التكليفات أو أداء الامتحانات، وهم مقتنعون أيضًا بأحقيتهم في التميز عن الآخرين وأحيانا يطالبون بالمكافئات المتساوية عندما يتلقون نتائج أقل من أقرانهم، إضافة إلى أن لديهم فهم خاطئ لأدوارهم ومسؤولياتهم كطلاب فهم يرون أن على أساتذتهم ومسئولي الجامعة ضرورة تمهيد الطريق لنجاحهم وضمان تخرجهم بغض النَّظر عن مستوى أدائهم الحقيقي ودون بذل للجهد، وأن أي مشكلات مرتبطة بنجاحهم غالبا ما ترجع لقصور المعلم أو المقررات التعليمية أو النظام التعليمي أكثر من كونه لقصور شخصي منهم، كما أنهم يتسمون أيضًا بالتحكم المستحق والمبالغ فيه عن السياسات التعليمية كأحقية وضعهم للخطط التعليمية التي يجب على المعلم تنفيذها في

الفصول الدراسية، بالإضافة إلى رؤيتهم لذواتهم كزبائن وعملاء يدفعون ثمن تعليمهم للمؤسسات التعليمية ومنْ ثَمَّ لهم الحق في الحصول على النتائج الأكاديمية الإيجابيَّة ، وميلهم أيضًا للعزوف عن التطوير الذاتي والنَّظر للتعلم على أنه وسيلة للحصول على الوظيفة والمكانة الأفضل والمزيد من الأموال، ولذا نجد أن توجه الدرجة لديهم مرتفع مقارنة بتوجه التعلم، كما يغلب عليهم أيضًا صفة عدم التسامح حتى مع الملاحظات البناءة ويميلون للمنافسة الزائدة والتصرف الأناني والمقارنة المستمرة للذات مع الآخرين

كما اتفق كلٌّ من(Greenberger et al., 2008; Kopp & Finney, 2013; Barton & Hirsch, 2016) على أنهم غالبا ما يعانون من بعض المشاعر السلبية كقلق الإنجاز، وخيبة الأمل والغضب والسخط، وظهور أعراض الاكتئاب والضغط وانخفاض مستوى كلٌّ من الصحة النفسية ومؤشرات الرفاهية الذاتية متمثلة في الاستقلال والقبول الذاتي.

وكذلك أكدت نتائج دراسة كلٌّ من(Chowning & Campbell, 2009 ; Kopp et al., 2011; Boswell, 2012) على ميلهم للنرجسية واتسامهم أيضًا بالعصابية وانخفاض المقبولية والانبساطية والانفتاح ويقظة الضمير، إضافة إلى تقدير الذات الهش وانخفاض الدافعيَّة الداخلية والكفاءة الذاتية وخاصة الأكاديمية، كما أن وجهة الضبط لديهم خارجية حيث يعتقدون أنهم لا يستطيعون تغيير النَّتائج بمفردهم بل أن هناك قوى خارجية مسئولة عن نجاحهم.

فضلا عما أضافه كلا من (Menon & Sharland, 2011,52; Kurtyilmaz, 2019, 316-318) بأن هؤلاء الطلاب غالبا ما يكون لديهم صعوبة في تقييم مدى ملائمة السلوك، كما يلجئون للصراع والنزاع داخل كلياتهم ومع أساتذتهم ما لم يتم تعديل القواعد وخرق القوانين وتقديم الاستثناءات لهم فقد يُظهِرُون سلوكيات غير أخلاقية كعدم احترام الأساتذة والزملاء من خلال المعارضة الحادة والانتقاد أو التصرف بشكل عدواني تجاههم بل ومحاولة تهديدهم كما أنهم أكثر ميلا للاستراتيجيات غير المباشرة والمتلاعبة والسلوكيات الاستغلالية وغير الشريفة اكاديميا محاولة منهم لتحقيق النجاح وهروبا من الوفاء بمسؤولياتهم.

٤- مفاهيم ذات صلة بالاستحقاق الأكاديمي:

قد يحدث خلط بين مفهوم الاستحقاق الأكاديمي وبعض المفاهيم ذات الصلة والتي يمكن إيضاحها كما يلى:

فإن نظرنا إلى مفهومي **الاستحقاق النفسي** العام **والنرجسية** قد نجد أنه بالرغم من أن الاستحقاق الأكاديمي يعد شكلا من أشكال الاستحقاق النفسي والذي ينبع من النرجسية حيث إن شعور الفرد بالتفوق على الآخرين يجعله يعتقد في أحقيته للحصول على ما يريد إلا أنَّه يمكن القول أن الاستحقاق الأكاديمي له بعض المكونات التي قد تميزه عنهما فليس بالضرورة أن يشعر الطلاب ذوى الاستحقاق الأكاديمي المرتفع بالاستحقاق بصورة عامة بل أن مواقفهم وسلوكياتهم الاستحقاقية قد تقتصر على السياق الأكاديمي فقط حيث رؤيتهم لذواتهم كعملاء بالمؤسسات التعليمية لهم الحق في الحصول على النَّتائج الإيجابيَّة مقابل دفعهم للرسوم، وذلك دون التطرق لباقي الجوانب الحياتية (Kopp et al., 2011, 107; Kurtyilmaz, 2019, 321-322)، لذا فهي مفاهيم منفصلة ولكنها متصلة في ذات الوقت.

حيث أكدت نتائج دراسة كلٍّ من (Greenberger et al., 2008; Menon & Sharland, 2011) على العلاقة الارتباطية الوثيقة بين تلك المفاهيم الثلاثة كما أسفرت أيضًا عن امكانية التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من خلال الاستحقاق النفسي وسيطرة الشعور بالنرجسية.

أما فيما يتعلق بالتداخل بين مفاهيم **الاستحقاق الشرعي Legitimate deservingness** والاستحقاق غير الاستغلالي Non-exploitive entitlement والاستحقاق الأكاديمي فإننا نجد أن **المفهوم الأول** وهو النمط الصحي والتكيفي من المشاعر الاستحقاقية حيث يتعلق بما يستحقه الفرد بناءً على القواعد المجتمعية والثقافية المحددة سلفا والتى قد تأخذ في البيئة الجامعية شكل بروتوكولات الفصول الدراسية ولوائح وقوانين الجامعة وهو يرتبط بمفاهيم العدالة والإنصاف، أما **المفهوم الثانى** يعد صيغة استحقاقية ليست بالقدر الكافى من الإيجابيَّة حيث تركز على اعتقاد المرء باستحقاقه للنتائج الإيجابيَّة غير الواقعية ولكن دون استغلال للآخرين أو

الاعتماد عليهم وهو ينبع من الشعور بالجدارة الذاتية وتحقيق الإنجازات السابقة وامتلاك الاستعداد لبذل الجهد ويرتبط بتوجهات العمل الإيجابيَّة والإحساس المستقر بالقيمة الذاتية والتى قد تتضاءل في المستقبل عند مواجهته للعقبات غير المتوقعة والتي تعوق تحقيق أهدافه الشخصية والمهنية، ويرتبط هذا المفهوم بالاستحقاق النفسي العام حيث تشابهه الجزئي معه وكذلك بالنرجسية، في حين يركز **المفهوم الثالث** وهو موضع الدراسة الحالية على الاعتقاد والمطالبة بما لا يُستحق ودون بذل للجهد وذلك في الإطار الأكاديمي كما يرتبط بالمواقف الاستغلالية وتقدير الذات المنخفض واللامسؤولية والتلاعب والقلق والعصابية (Lessard, Greenberger, Chen, & Farruggia, 2011, 528; McLellan & Jackson, 2017,161)، وهذا ما يركز البحث الحالي على دراسته وعلاقته بمتغيري الوالدية المفرطة وتحمل الإحباط الدراسي لدى طلاب الجامعة.

ب– الوالدية المفرطة Overparenting:

وتُعَرف أيضًا بالوالدية الهليكوبتر Helicopter parenting وتتمثل في الممارسات الوالدية التي يميل خلالها الآباء والأمهات للتدخل المفرط في حياة أبنائهم وحل مشكلاتهم مع التركيز في المقام الأول على تعليمهم وتنمية القدرة التنافسية لديهم اعتقادا بأن ذلك سيحقق لأبنائهم مميزات المستقبل المشرق (LeMoyne & Buchanan,2011, 402) وهى كذلك أحد الأنماط الوالدية غير الملائمة من الناحية التنموية المدفوعة برغبات الوَالِدَيْن الشديدة لضمان نجاح أبنائهم وسعادتهم وإزالة أي عقبات قد تعوقهم عن تحقيق النَّتائج الإيجابيَّة (Segrin, Woszidlo, Givertz, Bauer, & Murphy, 2012, 238).

كما تُعدُّ أيضًا انعكاس لنظام أسرى غير متوازن حيث التطفل على حياة الأبناء وإعاقة عملية استقلالهم وتفردهم من منطلق الرغبة في تعزيز نجاحهم وحمايتهم من التعرَّض للضرر والفشل؛ مما يؤثر سلبيا على نموهم النفسي وشعورهم بالكفاءة والقدرة على التوجيه الذاتي(Givertz & Segrin, 2014,1112) ويشار إليها أيضًا كشكل من أشكال السلوك الوالدى التدخلي يحوم من خلاله الآباء والأمهات فوق رؤوس أبنائهم البالغين بغرض إدارة شئون حياتهم الشخصية والأكاديمية بل والمهنية أيضًا ويتميز بارتفاع مستويات الدفء والدعم مقترنة بمستويات عالية من التحكم والرقابة الوالدية

وانخفاض مستويات الاستقلالية (Winner & Nicholson, 2018, 3650-3651)، كما تتعدد مؤشراتها، ومنها: الميل للمراقبة الدقيقة وحل المشكلات الاستباقى والإفراط في تقديم المساعدات والنصح ، والانخراط العاطفي الزائد، والسيطرة على التوجيه الذاتي للأبناء مع المبالغة في جدولة أنشطتهم وأيضًا التركيز على الأداء الأكاديمي والمقارنات مع الإقران(Leung & Shek, 2018,104).

ومنْ ثَمَّ يمكن اعتبار الوالدية المفرطة اهتمام والدى مختل وظيفيا يتمثل في ممارسات لمستويات غير مناسبة من المراقبة والمشاركة والاستجابة والرعاية والاهتمام خاصة الأكاديمي من قبل الوَالِدَيْن للأبناء مع تجاهل رغبتهم في الاستقلالية الذاتية.

ومن الجدير بالذكر أيضًا أن مفهوم الوالدية المفرطة قد يتداخل مع بعض المفاهيم والأنماط الوالدية الأخرى ذات الصلة: **كالتحكم النفسي الوالدى** Parental psychological control فقد أشار كلٌّ من (Givertz & Segrin, 2014,1112-1114; Winner & Nicholson, 2018, 3651) إلى أن كليهما يتضمن محاولة التحكم في سلوكيات الأبناء ويتشاركان في بعض الآثار السلبية الناتجة عنهما كإعاقة نمو الذات الاستقلالية وخفض الكفاءة والفعالية الذاتية ونمو مظاهر النرجسية، بينما يختلفان في شدة الخطورة والآليات المسببة فيطلق على الوالدية المفرطة الوالدية حسنة النوايا فهي غير قصدية لتميزها بعواطف الوَالِدَيْن الجامحة تجاه أبنائهم والاستجابة المفرطة لاحتياجاتهم والانشغال بسعادتهم والدافعيَّة لحمايتهم وحل مشكلاتهم والحرص على تقديم التوجيهات والنصائح لهم وذلك بدرجة تصل لحد التأثير على استقلاليهم وقدرتهم على الاكتفاء الذاتي، بينما تتسم ممارسات التحكم النفسي الوالدى بالقصدية وشدة الخطورة حيث فرض القيود على تعبيرات الأبناء والتلاعب بعواطفهم من خلال إشعارهم بالذنب وتهديدهم بسحب الحب. أما **الوالدية السلطوية** Authoritarian parenting والتي تتسم بشدة المطالب وفرض القيود والطاعة العمياء دون المناقشة، تتفق مع الوالدية المفرطة في ارتفاع مستويات التحكم والسيطرة والمراقبة الدقيقة والتسبب في إعاقة نمو الاستقلالية وأحيانا ظهور النرجسية بينما تختلف معها في اتسامها بانخفاض مستويات الدفء والإفراط في تقديم الخبرات الإحباطية، كما تتضح أيضًا الصلة بين نمطى **الوالدية المتساهلة** Permissive parenting والمفرطة والتي قد يحدث خلط بينهما، في أن النمط المتساهل في

التربية يفتقر للمطالب والتوجيهات والخبرات الإحباطية الكافية مقارنة بالنمط الثاني والذي يتفق معه في الاستجابة المرتفعة وقبول الأبناء. هذا، وتُعدُّ أيضًا **الوالدية النمر** Tiger parenting والذى أشار إليها ليونج وشيك (Leung & Shek, 2018,104) من الأنماط الوالدية المتداخلة مع الوالدية المفرطة حيث يشتركان في الرقابة الصارمة والتركيز على الأداء الأكاديمي للأبناء بينما يختلفان في الاستجابة العاطفية للاحتياجات النفسية لهم والتي تنخفض بصورة جلية في أحدهما وترتفع بالآخر.

ذلك من جانب ومن جانب آخر فعند التطرق بدراسة تأثير الوالدية المفرطة في تشكيل شخصية الفرد وذلك ما يحاول البحث الحالي إلقاء الضوء عليه فأننا نجد أن نظرية تقرير المصير Self-Determination Theory من أهم النظريات المفسرة لذلك، وذلك ما أوضحه شيفرين وآخرون (Schiffrin et al., 2014, 549) حيث أشار إلى أن تلك النظرية تلقى الضوء على وجود ثلاث حاجات أساسية وضرورية للتطور والنمو الصحي للفرد وهى الحاجة للاستقلالية والكفاءة والترابط ، وكذلك تشير إلى أن تلبية هذه الحاجات يُشعر الفرد بقدر كبير من الرضا بينما انخراط الوَالِدَيْن في السلوكيات التدخلية والتحكمية بشكل مفرط قد يقلل من إحساس الأبناء بالاستقلالية ويشعرهم بضعف الإرادة والتحكم وانخفاض الكفاءة ويعيق علاقاتهم الاجتماعيَّة ومنْ ثَمَّ يجعلهم أكثر عرضة لظهور المشكلات السلوكية والنفسية والأكاديمية.

هذا، ولقياس نمط الوالدية المفرطة في البحث الحالي فإنه بمكان الأهمية إلقاء الضوء على إشكالية الفصل في قياسه، لما واجهه ذلك الجانب من عدة قيود ، فعلى الرغم من الانتقادات التي وجهت لقياس الوالدية المفرطة للوالدين بشكل عام، وذلك وفقا لما ذكره هايز (Hays, 1998, 783) بأنه من المرجح عندما تشير عبارات أو بنود المقياس إلى الوَالِدَيْن معًا أن يستجيب المفحوصون عن أمهاتهم فقط الأمر الذى قد يسيء للتقدير الحقيقي للدرجات، إلا أنَّه هناك عديد من الدراسات قد اعتمدت ذلك الاتجاه كما بدراسة كلٍّ من (Odenweller, Booth-Butterfield, & Weber, 2014; Hong, Hwang, Kuo, & Hsu, 2015; Segrin, Givertz, Swaitkowski, & Montgomery, 2015). والتي انتقدها ليونج وشيك (Leung & Shek, 2018, 104)

في دراستهما معلِّلَيْن ذلك باحتمالية تباين واختلاف إدراك المراهقين للوالدية المفرطة من قبل الآباء مقارنة بالأمهات وذلك في ضوء المنظور الثقافي لنظرية الدور الأمر الذى يعد مؤشرا مهما لأفضلية الفصل في القياس.

هذا، ومن جانب آخر قد اقتصرت دراسات أخرى على قياس إدراك الأبناء للوالدية المفرطة من قبل الأمهات فقط مبررة ذلك بأن سلوكيات الأبناء يتم التنبؤ بها بشكل أفضل من خلال استجاباتهم على مقاييس الوالدية المفرطة للأم مقارنة بالأب وذلك وفقا لما ورد بدراسة نيلسون وزملاءه (Nelson, Padilla-Walker, & Nielson, 2015)؛ الأمر الذى قد أدى إلى قصور وتناقص واضح في النَّتائج المتعلقة بالوالدية المفرطة من قبل الآباء، وأكد على وجود حاجة ماسة لدراسة تأثير إدراك الأبناء للأمومة والأبوة المفرطة بصورة منفصلة (Schiffrin & Liss, 2017, 1478)، وفى ضوء ذلك يهتم البحث الحالي بتقديم مقياسا يستجلى الوالدية المفرطة من وجهة نظر الأبناء من طلاب الجامعة متضمنا صورتين أحدهما للأب والأخر للأم، وذلك للتغلب على جوانب القصور السابق ذكرها.

وعليه يمكن القول أن مستوى التعاملات الوالدية مع الأبناء خاصة في مرحلة المراهقة المتأخرة تأثير بالغ الأهمية في تشكيل شخصيتهم، ومدى استجاباتهم وتفاعلاتهم في كافة الجوانب الحياتية ومنها الأكاديمية، وذلك ما يحاول البحث الحالي إلقاء الضوء عليه.

ج- تحمل الإحباط الدراسي Tolerance of academic frustration:

يُعَرّف تحمل الإحباط بأنه قدرة الفرد على الاستعداد أو التهيئة لمواجهة مواقف الإحباط وتحمل ظروف الحياة والاعتقاد بأنها لا يجب أن تكون سهلة ومريحة على الدوام أو حتى خالية من المشاحنات مع تحمل الألم والمعاناة والفشل فـــي إنجاز الأهداف (محمد عبدالتواب معوض وسيد عبدالعظيم محمد، ٢٠٠٦، ٢٠١) بل وإمكانية مواجهة هذا الفشل بالتفاعل الإيجابي مع المواقف المعقدة (Hebert-Myers, Guttentag, Swank, Smith, & Landry, 2006,179) ودون اللجوء للأساليب الملتوية أو غير الملائمة لحل المشكلات (محمد شحاتة ربيع، ٢٠٠٦، ٧٠)، وكذلك الصبر على كل ما

هو غير مرغوب لتحقيق الأهداف طويلة الأمد(Harrington, 2007, 193) كما يعبر تحمل الإحباط في جوهره عن القدرة على تحمل النكسات وما يصاحبها من مشاعر سلبية والحفاظ على التوازن النفسي والحالة النفسية والسلوكية طبيعية مع مواجهة الإحباطات بشكل مناسب وصحيح وصولا لتحقيق النمو الشخصي(آمال جمعة عبد الفتاح محمد، ٢٠١٨، ١٣٢؛ Yang& He, 2018,634).

في حين أشار فيليبيلو وآخرون (Filippello et al, 2018,361) إلى أن عدم تحمل الإحباط Frustration intolerance أو ضعف تحمل الإحباط Low frustration tolerance يعد بِناء من المعتقدات اللاعقلانية المرتبطة بعدم تحمل المواقف المحبطة متضمنا مشقة عدم التحمل حيث الاعتقاد بضرورة أن تكون الحياة سهلة ومريحة، والشعور بالاستحقاق أي ضرورة أن تُحَقَّقْ الرغبات دون إعاقة، مع عدم التحمل النفسي حيث تجنب مشاعر الضيق باعتبارها أمرا لا يطاق، فضلا عن إحباط الإنجاز والمتعلق بعدم القدرة على توقع الفشل في أداء المهام ، وكذلك عَرَّفَه بوتارد وزملاءه (Potard et al., 2022, 2) بأنه عملية معرفية عاطفية تقوم على رفض قبول الفرق بين الرغبة والواقع؛ الأمر الذى ينتج عنه عواقب عاطفية وسلوكية غير صحية.

وإن نظرنا بالأخص لتحمل الإحباط فى المجال الدراسي، فقد أشار بويامانيش وفيروزه (Pouyamanesh & Firoozeh, 2013, 837) بأنه القدرة على المقاومة وتحمل مشاعر خيبة الأمل رغم تعدد الإخفاقات وصعوبات البيئة الدراسية، كما أوضح شى وزملاءه (Shi et al., 2021) بأنه حالة نفسية داخلية تقاوم الشعور بالمشقة الأكاديمية وتعمل على تحسين مستوى الأداء.

وباستقراء ما سبق يمكن اعتبار تحمل الإحباط الدراسي قدرة لها مكون معرفي: يتمثل في إدراك الطالب لحتمية التعرَّض للضغوط في البيئة الدراسية، ومكون نفسي يعكس محاولة الحفاظ على رباطة الجأش، وآخر سلوكي يتضمن التوجه الإيجابي نحو المواجهة وتعديل المسار مع إمكانية اكتشاف معان إيجابية من خلال تلك الإحباطات بما يحقق النمو الشخصي، هذا ويهتم البحث الحالي بدراسته لدى طلاب الجامعة بالتركيز على تناول أربعة أبعاد، وتقديم مقياسا يعكس تلك الأبعاد لديهم.

ثامنًا- دراسات سابقة:

برغم تعدد وتنوع الدراسات التي أُجْرِيَتْ حول متغير الاستحقاق الأكاديمي في البيئة الأجنبية، إلا أنَّ هناك نقصٌ واضحٌ في الاهتمام به في البيئة العربية، هذا بالإضافة لعدم وجود دراسات تناولت الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالوالدية المفرطة وتحمل الإحباط الدراسي معًا سواء عربية أو أجنبية، لذا تمَّ تناول بعض الدراسات السابقة التي اهتمت بتناول الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بأحد المتغيرات موضع الدراسة أو ذات الصلة؛ للاستفادة ممَّا كشفت عنه من نتائج يمكن الاستعانة بها في إعداد الأدوات ومناقشة نتائج البحث، كما يلى:

قام جرينبرجر وزملاءه (Greenberger et al. ,2008) بالتركيز على دراسة الاستحقاق الأكاديمي، من خلال إجراء دراستان، طُبِّقَتْا على (٨٣٩) فردًا من طلاب الجامعة، تراوحت أعمارهم ما بين (١٨-٢٥) عامًا، وقد توصلت النَّتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الاستحقاق الأكاديمي وكلٍّ من: الممارسات الوالدية اللاسوية متمثلة في (الضغط الوالدى للإنجاز، استخدام مقارنات الأداء، واستخدام المكافئات للإنجاز المرتفع)، الاستحقاق العام، النرجسية، السلوك الاستغلالي، وعدم الأمانة الأكاديمية، وكذلك وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة بينه وبين التوجه نحو العمل، الالتزام الاجتماعي، وتقدير الذات، وأن كلًا من متغيري قلق الإنجاز والدافعيَّة الخارجية توسطا العلاقة بين الممارسات الوالدية اللاسوية والاستحقاق الأكاديمي، كما كشفت النَّتائج أيضًا عن انخفاض مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى عينة الدراسة المستهدفة، ووجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الاستحقاق الأكاديمي في اتجاه الذكور.

كما أجرى سجرين وآخرون (Segrin et al., 2012) دراسة استهدفت معرفة العلاقة بين الوالدية المفرطة، وكلٍّ من: الاستحقاق النفسي (العام)، جودة التواصل بين الوَالِدَيْن والأبناء، وسمات التكيف الاجتماعي، وذلك لدى عينة قوامها (٥٣٨) زوج من الأبناء وأحد الآباء أو الأمهات، تضم عينة الأبناء (٧٨ ٪ من الإناث، ٢٢٪ من الذكور)، بمتوسط عمرى (٢٠,٢٨) عامًا، وعينة الآباء والأمهات (٦٤ ٪ من الإناث، ٣٦٪ من الذكور)، بمتوسط عمرى (٥٠,٨١) عامًا، وقد توصلت النَّتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الوالدية المفرطة والاستحقاق العام.

وكذلك قد أجرى أندرسون وآخرون(Anderson et al., 2013) دراسة حول الاستحقاق النفسي، وتحمل الإحباط بشكل عام ، والمسئولية الشخصية، والأداء الأكاديمي، طُبِّقَتْ على عينة من الطلاب قوامها (٢٤٠) طالبًا، تضم (٥١٪) من الذكور، (٤٩٪) من الإناث، وقد أشارت نتائجها إلى وجود ارتباط دال وموجب بين الاستحقاق النفسي وعدم تحمل الإحباط وتدنى كلٍّ من مستوى المسؤولية الشخصية والأداء الأكاديمي.

وفى دراسة جيفرتس وسجرين (Givertz& Segrin, 2014) والتي هدفت فحص العلاقة بين السلوك الوالدى الدال على المشاركة المفرطة والتحكم وكلٍّ من: الاستحقاق النفسي، والكفاءة الذاتية، وذلك لدى عينة قوامها (٣٣٩) طالبًا جامعيًا ، بمتوسط عمرى (١٩,٥٣) سنة، وكذلك عينة من الآباء والأمهات قوامها (٣٣٩) فردًا، بمتوسط عمرى (٥٠,٩٨) سنة، وقد وُجِدَتْ علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وموجبة بين التحكم الوالدى والاستحقاق النفسي والكفاءة الذاتية المنخفضة.

أما دراسة سوهر بريستون وبوزويل (Sohr-Preston & Boswell, 2015) فقد هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في الاستحقاق الأكاديمي، بالإضافة إلى معرفة علاقته ببعض المتغيرات الأخرى، وذلك لدى عينة قوامها (٣٩٨) طالبًا، تضم (٢١٠) من الإناث، (١٨٨) من الذكور، بمتوسط عمرى (٢٠,٠١) سنة؛ وقد أشارت النَّتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الاستحقاق الأكاديمي في اتجاه الذكور، فضلا عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاستحقاق الأكاديمي و كلٍّ من: جودة الوظائف الأسرية، ومفهوم الذات، ووجهة الضبط الداخلية، والأمانة الأكاديمية.

وفى الاتجاه نفسه، هدفت دراسة بارتون وهيرش (Barton & Hirsch, 2016) إلى الكشف عن الدور الوسيط للاستحقاق الأكاديمي في العلاقة بين الوالدية المتساهلة وبعض مؤشرات الصحة النفسية (النمو الشخصي، السيطرة على البيئة، العلاقات الإيجابيَّة، معنى الحياة، الاستقلالية، مواجهة الضغوط، القبول الذاتي، أعراض الاكتئاب المنخفضة) ، وذلك لدى عينة قوامها (٥٢٤) طالبًا، تضم (٢٥٣ ذكرًا، ٢٧١ أنثى)، بمتوسط عمرى (١٩,٤١) سنة، وقد أسفرت النَّتائج عن وجود ارتباط دال وموجب بين نمط التساهل في التربية من قبل الوَالِدَيْن (الأب/ الأم) والاستحقاق الأكاديمي، وأن

الاستحقاق الأكاديمي جاء كوسيط ذى وساطة جزئية و كاملة في العلاقة بين الوالدية المتساهلة والمستوى المنخفض لمؤشرات الصحة النفسية موضع الدراسة، كما كشفت النَّتائج أيضًا عن وجود تأثير للجنس على الاستحقاق الأكاديمي وكانت الفروق في اتجاه الذكور.

كما تناولت دراسة ريتشاردسون وآخرون (Richardson, Simons & Futris, 2017) بحث الدور الوسيط للاستحقاق النفسي في العلاقة بين خبرات الطفولة الأسرية Childhood family experiences متمثلة في (الدفء بين الوَالِدَيْن، الوالدية المتذبذبة أو غير المتسقة، والوالدية المفرطة) والإكراه الجنسي، وذلك لدى عينة من الذكور قوامها (٣٢٦) طالبًا، وممَّا توصلت إليه الدراسة من نتائج: وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين خبرات الوالدية المفرطة والاستحقاق النفسي، كما يتوسط الاستحقاق النفسي العلاقة بين الوالدية المفرطة والإكراه الجنسي، كما وجد أن هناك تأثيرًا غير مباشر لخبرات الوالدية المفرطة في سلوك الإكراه الجنسي، وذلك عبر الشعور بالاستحقاق النفسي.

كذلك دراسة شيفرين وليس (Schiffrin &Liss, 2017) والتي أُجْرِيَتْ حول الاستحقاق النفسي (العام)، وطُبِّقَتْ على عينة قوامها (١٩٢) طالبًا، تضم (٨٥,٥٪) من الإناث، (١٤,٥٪) من الذكور، بمتوسط عمرى (١٩,١١) عامًا، وكذلك عينة من الأمهات قوامها (١٢١) فردًا، بمتوسط عمرى (٥٠,٤٢) سنة، وقد توصلت النَّتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين ممارسة الأمومة المفرطة وأدراك الأمهات لشعور أبنائهن بالاستحقاق النفسي، وكذلك بين الوالدية المفرطة كما يدركها الأبناء والدافعيَّة الخارجية للتعلم والكمالية والأداء الأكاديمي المنخفض، كما أسفرت النَّتائج أيضًا عن انخفاض مستوى الاستحقاق النفسي عن المتوسط.

ودراسة فليتشر وزملاءه (Fletcher, Pierson, Neumeister, & Finch, 2020) والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة الفروق بين الجنسين في الاستحقاق الأكاديمي، وبحث العلاقة بينه وبين كلٍّ من: الوالدية المفرطة، الكمالية، والعصابية، وذلك لدى عينة من طلاب الجامعة مكونة من (٣٤٣) فردًا (٢٧٧ أنثى، ٦٦ ذكرًا) تراوحت أعمارهم ما بين (١٨–٢٢) عامًا بمتوسط عمرى (١٩,٨) سنة، وممَّا توصلت إليه الدراسة من نتائج

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستحقاق الأكاديمي تُعزى إلى متغير النوع في اتجاه الذكور، كما أسفرت النَّتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الاستحقاق الأكاديمي والوالدية المفرطة لدى الطلاب مرتفعي العصابية، كما أن الكمالية تتوسط العلاقة بين الوالدية المفرطة والاستحقاق الأكاديمي.

يتضح من خلال العرض السابق أنه لا توجد دراسات– في حدود اطلاع الباحثة– تناولت مباشرة الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالوالدية المفرطة سوى دراسة فليتشر وزملاءه (Fletcher et al., 2020)، بينما اقتصرت نتائج بعض الدراسات الأخرى على تناول علاقته بأحد أبعاد الوالدية المفرطة موضع الدراسة الحالية أو المتغيرات قريبة الصلة، وكذلك اتفقت أيضًا نتائج معظم الدراسات على وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين الاستحقاق النفسي (العام)– والذي يختلف جزئيًا عن المتغير موضع الدراسة الحالية – والوالدية المفرطة من قبل (الأب/ الأم)، كما اتضح أيضًا أنه لا توجد دراسات تناولت علاقة الاستحقاق الأكاديمي بتحمل الإحباط الدراسي سوى دراسة أندرسون وآخرون (Anderson et al.,2013) والتي اقتصرت على بحث العلاقة بين الاستحقاق النفسي (العام) وتحمل الإحباط بصورته العامة؛ الأمر الذى لا يعطى صورة واضحة عن طبيعة العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي وكل من الوالدية المفرطة وتحمل الإحباط الدراسي؛ لذا نحن في حاجة للمزيد من الدراسات في هذا المجال خاصة في البيئة المصرية.

ومن ناحية أخرى فالبحث الحالي لا يقتصر على دراسة الاستحقاق الأكاديمي من خلال الدراسة السيكومترية فقط، بل أيضًا بالاستعانة بنتائج الدراسة الكلينيكية في محاولة لتحديد بعض العوامل الكامنة وراء ارتفاع الاستحقاق الأكاديمي وهذا الجانب تحديدا لم تتناوله أيًا من الدراسات السابقة سواء العربية أو الأجنبية.

تاسعًا- فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة أمكن صياغة الفروض الآتية:

١. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات عينة البحث على مقياس الاستحقاق الأكاديمي بأبعاده ودرجاتهم على مقياس الوالدية المفرطة(للأب/ للأم) بأبعاده.

٢. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات عينة البحث على مقياس الاستحقاق الأكاديمي بأبعاده ودرجاتهم على مقياس تحمل الإحباط الدراسي وأبعاده .
٣. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات عينة البحث على مقياس الوالدية المفرطة (للأب/ للأم) بأبعاده ودرجاتهم على مقياس تحمل الإحباط الدراسي وأبعاده.
٤. يوجد مستوى مرتفع لدى عينة البحث فى الاستحقاق الأكاديمي.
٥. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات كلٍّ من الذكور والإناث في الاستحقاق الأكاديمي.
٦. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب على مقياس الوالدية المفرطة للآباء والوالدية المفرطة للأمهات.
٧. يُعدُّ الاستحقاق الأكاديمي متغيرا وسيطا في العلاقة بين الوالدية المفرطة (للأب/ للأم) وتحمل الإحباط الدراسي.
٨. تختلف ديناميات الشخصية والبناء النفسي للحالة الطرفية مرتفعة الاستحقاق الأكاديمي عن الحالة الطرفية منخفضة الاستحقاق الأكاديمي من خلال منظور المنهج الكلينيكى.

عاشرًا- إجراءات البحث:

أ- عينة البحث:

تكونت عينة البحث الأساسية من (٣٢٠) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة المنيا بكليات: التربية والتربية النوعية والعلوم والحاسبات والمعلومات، تراوحت أعمارهم ما بين (١٩- ٢٣) سنة بمتوسط عمري مقداره (٢١,١٦٩) عامًا، وانحراف معياري مقداره (١,٢٦)، وقد روعي عند اختيار أفراد عينة البحث الأساسية أن تكون مختلفة عن أفراد عينة البحث الاستطلاعية، **أما عينة البحث الكلينيكية** فقد تَمَّ اختيار حالتين من أفراد عينة البحث الذكور فقط؛ وذلك طبقاً لنتيجة الفرض الخامس حيث وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الاستحقاق الأكاديمي في اتجاه الذكور، كما رُوعي أن تكون الحالة الأولى قد حصلت على أعلى الدرجات في مقياس الاستحقاق الأكاديمي، في حين حصلت الحالة الثانية على أقل الدرجات في ذات المقياس.

ب- أدوات البحث:

(١)مقياس الاستحقاق الأكاديمي (إعداد الباحثة):

تمَّ إعداد هذا المقياس بهدف إعطاء صورة متكاملة عن أبعاد الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتقدير درجة الشعور بالاستحقاق الأكاديمي لديهم، وقد مرَّ إعداد المقياس وتقنينه بالخطوات الآتية:

١- الاطِّلاع على بعض ما كُتِبَ عن النرجسية والاستحقاق بشكل عام، والاستحقاق الأكاديمي بصفة خاصة من دراسات وأطر نظرية ومقاييس مثل دراسة كلٍّ من: (Achacoso, 2002; Greenberger et al., 2008; Chowning & Campbell, 2009; Kopp et al., 2011; Miller, 2013; Wasieleski, Whatley, Briihl, & Branscome, 2014; Jackson et al., 2020 ؛ فتحي عبد الرحمن الضبع،٢٠٢٠) ، للاستفادة منها في صياغة بنود المقياس.

٢- -صُمِّمَتْ استبانه مفتوحة- للاستفادة بها في صياغة بنود المقياس- تضمنت الأسئلة الآتية: ماذا يخطر ببالك حينما تسمع "الاستحقاق الأكاديمي"؟، اذكر خصائص الطالب ذو الاستحقاق الأكاديمي المرتفع؟، ما الأسباب التي يمكن أن تؤدى لشعور الطالب بالاستحقاق الأكاديمي من وجهة نظرك؟، ما المواقف التي يظهر بها الاستحقاق الأكاديمي بشكل واضح؟.

٣- -تم إلقاء محاضرة مبسطة عن الاستحقاق النفسى والأكاديمي للطلاب قبل الاستجابة على أسئلة الاستبانة.

٤- -طُبِّقَتْ الاستبانة على عينة بلغت (١٦٠) طالبًا وطالبةً من طلاب جامعة المنيا من كليات مختلفة.

٥- -تَمَّ عمل تحليل محتوى لمضمون الاستجابات المختلفة لأفراد العينة التي طُبِّقَتْ عليهم الاستبانة.

٦- -بناءً على ما سبق من خطوات، صيغت مجموعة من البنود عددُها (٣٥) بنداً، تمَّ عَرضُها على تسعة مُحكِّمين بجامعة المنيا اثنين منهم تخصص مناهج وطرق تدريس لغة عربية للتأكد من الصياغة اللغوية لبنود المقياس، وسبعة تخصص علم نفس وصحة

نفسية لإبداء آرائهم حول ملائمة هذه العبارات لقياس الاستحقاق الأكاديمي، وقد تمَّ الإبقاء على البنود التي حصلت على نسبة اتفاق (١٠٠٪)، وبذلك أصبح المقياس مكوناً من (٣٢) بنداً حيث تمَّ حذف (٣) بنود، وتعديل صياغة عبارتان لتشابههما مع عبارات أخرى، وتمَّ وضع خمسة بدائل للإجابة عن كلِّ بند من بنود المقياس، هي : موافق بشدة (٥)، موافق (٤)، محايد (٣)، غير موافق (٢)، غير موافق بشدة (١).

٧- طُبق المقياس في صورته الأولية على عينة قوامُها (٢٠٦) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة المنيا، ثم صُحِّحَ المقياس طبقاً لتقدير الدرجات السابق ذكرُه.

٨- **صدق المقياس:** اعتمدت الباحثة في حساب صدق المقياس على ما يلي:

(أ) **الصدق العاملي الاستكشافي:** تَمَّ إجراء التحليل العاملي لبنود المقياس وعددُها (٣٢) بنداً، بعد التأكد من توافر شروطه بفحص مصفوفة الارتباط، والتأكد من عدم وجود مشكلة الازدواج الخطى، وكذلك كفاية عدد العينة بحساب اختبار (KMO) وقد بلغت قيمته (٠,٩٤٩)، وهى قيمة أكبر من الحد الأدنى الذى اشترطه (Kaiser)، وقد استخدمت طريقة تحليل المكونات الرئيسة Principle Component Method ، كما تَمَّ استخدام التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس Varimax Rotation، وقد أشارت النَّتائج إلى وجود ثلاثة عوامل، و(٢٨) بنداً، وذلك بناءً على المعايير الآتية: محك التشبع الجوهري للبند بالعامل ≤ ٠,٣٥ وفقاً لمحك جيلفورد، محك جوهرية العامل ≤ (٣) ثلاثة تشبعات جوهرية، العامل الجوهري ما كان له جذر كامن ≤ ١، واعتماداً على هذه المحكات حُذف أربعة عبارات هي: (١، ٦، ٨، ١٩)، وبذلك أصبح عدد بنود المقياس في صورته النهائية (٢٨) بنداً *، موزعة على ثلاثة عوامل فقط، واستوعبت (٦٣,٠١٦٪) من التباين الكلى للمقياس، ويوضح جدول (١) تشبعات عبارات المقياس على هذه العوامل والجذور الكامنة لها، ونسب تباينها.

* أعيد ترقيم بنود المقياس مرة ثانية بعد حذف العبارات (١، ٦، ٨ ، ١٩).

جدول (١)

تشبعات عبارات المقياس على العوامل والجذور الكامنة لها ، ونسب تباينها

العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث	
معتقدات الاستحقاق		المسئولية الخارجية		توجه الدرجة مقابل التعلم	
رقم البند	التشبع	رقم البند	التشبع	رقم البند	التشبع
٥	٠,٨٧٧	١٤	٠,٨٢٧	٢	٠,٨٣٨
٣	٠,٨٧٢	٤	٠,٨١٨	١٢	٠,٨٢٥
١٨	٠,٨٧١	١	٠,٨٠٩	٩	٠,٨٢٤
٧	٠,٨٦٢	١١	٠,٧٥٢	١٧	٠,٨١٥
١٣	٠,٨٥٤	٨	٠,٧٥١	٦	٠,٨٠٢
١٠	٠,٨٤٦	١٦	٠,٦٩٤	١٥	٠,٧٤٣
٢١	٠,٨١٢	٢٤	٠,٦٨٢	٢٠	٠,٧٠٧
٢٥	٠,٧٨٨	١٩	٠,٦٤٩		
٢٧	٠,٧٧٠	٢٢	٠,٥٥١		
٢٣	٠,٧٦٠	٢٦	٠,٥٤٩		
٢٨	٠,٧٢٢				
الجذر الكامن	٨,٦٦١	الجذر الكامن	٥,٩٩٦	الجذر الكامن	٥,٥٠٨
نسبة التباين	٢٧,٠٦٤٪	نسبة التباين	١٨,٧٣٧٪	نسبة التباين	١٧,٢١٤٪
عدد العبارات	١١	عدد العبارات	١٠	عدد العبارات	٧

يتضح من جدول (١) أن **العامل الأول** : قد استوعب (٢٧,٠٦٤٪) من التباين الكلى، وتشبع عليه (١١) بندًا أو عبارة، يشير محتواها إلى الاعتقاد بوجوبيَّة إلا تكون عملية التعلم شاقة ، وأن مجرد دفع الرسوم الدراسية وشراء الكتاب الجامعي أو حضور المحاضرات وأداء التكليفات بأقل جهد يعد مبررا للحصول على التقييمات الإيجابيَّة والتيسيرات الأكاديمية،... وهذا يوضح مدى التصورات غير الواقعية عن استحقاقية المعاملة التفضيلية ومشروعية التحكم في السياسات التعليمة، وأيضا رؤية الذات كعميل داخل المؤسسات الأكاديمية، وفى ضوء ذلك يمكن تسمية هذا العامل "معتقدات الاستحقاق"، أما **العامل الثاني**: فقد استوعب (١٨,٧٣٧٪) من التباين الكلى، وتشبع عليه (١٠) بنود، تدور أعلى تشبعاتها

حول إلقاء مسئولية ممارسة الجهد اللازم في العملية التعليمية لتحقيق النجاح الدراسي على عاتق المعلم أو مسؤولى الكلية أو زملاء الدراسة، مع محاولة تقليل المسئولية الشخصية عن أي قصور أو فشل بالدراسة،... وعليه يمكن تسمية هذا العامل "المسئولية الخارجية" في حين قد استوعب **العامل الثالث** والأخير (١٧,٢١٤٪) من التباين الكلى، وتشبع عليه (٧) بنود، تدور حول اقتصار التركيز على أداء ضروريات تحقيق متطلبات الشهادة الأكاديمية، والانشغال بالحصول على الدرجات بأي وسيلة وأقل مجهود دون الرغبة في الاستمتاع بالتعلم أو إتقان المعرفة،... ومنْ ثَمَّ يمكن تسمية هذا العامل "توجه الدرجة مقابل التعلم".

٩- **ثبات المقياس:** تَمَّ حساب معامل الثبات للمقياس على عينة قوامُها (٢٠٦) طالبًا، عن طريق معامل ثبات مكدونالد أوميجا (ω) McDonald's Omega Reliability، فقد أكدت نتائج عديدة مأن الدراسات الحديثة، ومنها دراسة هايز وكوتس (Hayes & Coutts,2020) على استخدامه كبديل أكثر دقة لمعامل ألفا كرونباخ في حالة عدم تحقق افتراضاته وشروطه، فانتهاك تلك الافتراضات يسيء تقدير الثبات الحقيقي؛ لذا تمَّ استخدام معامل أوميجا بحساب قيمة معادلته لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات الثبات ما بين (٠,٩٢٥، ٠,٩٧٣) وجميعها قيم مرتفعة، ممَّا يشير إلي تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات. ويوضح جدول (٢) ذلك.

جدول (٢)

معاملات ثبات أوميجا لأبعاد مقياس الاستحقاق الأكاديمي والمقياس ككل

المتغير	معاملات أوميجا ω	المتغير	معاملات أوميجا ω
معتقدات الاستحقاق	٠,٩٧٣	توجه الدرجة مقابل التعلم	٠,٩٤
المسئولية الخارجية	٠,٩٢٥	المقياس ككل	٠,٩٦

(٢) مقياس الوالدية المفرطة كما يدركه الأبناء صورتي (الأب-الأم)(إعداد الباحثة):

قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس في صورتين أحدهما خاصة بالأب والأخرى خاصة بالأم وهما متطابقتان تماما من حيث عدد البنود ومضمون كل بند فيها، وذلك بهدف إعطاء صورة متكاملة عن أبعاد الوالدية المفرطة (الأبوة / الأمومة المفرطة) كما

يدركها الأبناء من طلاب الجامعة والتي تبدو غير مناسبة للتعامل معهم في العمر الجامعي، وكذلك تقدير درجتها لديهم، وقد مرَّ إعداد المقياس وتقنينه بالخطوات الآتية:

١-الاطِّلاع على بعض ما كُتِبَ عن الوالدية المفرطة من دراسات وأطر نظرية ومقاييس، مثل دراسة كلٍّ من:(LeMoyne & Buchanan, 2011; Padilla-Walker & Nelson, 2012; Schiffrin et al., 2014; Love, 2016; Leung & Shek, 2018)، وقد تَمَّ الاستفادة من كلِّ ذلك في بناء بنود المقياس.

٢-صُمِّمَتْ استبانة مفتوحة- للاستفادة بها في صياغة بنود المقياس- تضمنت الأسئلة الآتية: ما هو أول شيء تفكر فيه عندما تسمع كلمة والدية مفرطة؟، ما المواقف التي تظهر فيها الوالدية المفرطة بشكل واضح؟، ما هي خصائص (الأب/ الأم) الذى يغلب عليه مثل هذا النمط الوالدى في التعامل؟، وتمَّ تطبيق الاستبانة على عينة بلغت (١٦٠) طالبا وطالبة من طلاب جامعة المنيا من كليات مختلفة.

٣-تَمَّ عمل تحليل مضمون للاستجابات الخاصة بأفراد العينة التي طُبِّقَتْ عليهم الاستبانة.

٤-بناءً على ما سبق من خطوات، صيغت مجموعة من البنود عددُها (٤٥) بندًا، تمَّ عَرضُها على تسعة مُحكِّمين بجامعة المنيا اثنين منهم تخصص مناهج وطرق تدريس لغة عربية للتأكد من الصياغة اللغوية لبنود المقياس، وسبعة تخصص علم نفس وصحة نفسية لإبداء آرائهم نحو مدى ملائمة وانتماء العبارات للمقياس. وقد تمَّ الإبقاء على البنود التي حصلت على نسبة اتفاق (١٠٠٪)، وبذلك أصبح المقياس مكوناً من (٤٠) بندًا حيث تمَّ حذف خمس عبارات تمَّ الحكم عليها بأنها غير مناسبة.

٥-صمم المقياس بحيث يقيس الوالدية المفرطة من ناحية الأب والأم كل على حدة وذلك بأن يستجيب المفحوص لكل عبارة مرتين أحدهما تتعلق بالأبوة المفرطة والثانية تتعلق بالأمومة المفرطة وذلك بأن يختار في كل مرة أحد خمسة بدائل للإجابة عن كلِّ بند من بنود المقياس هي: دائمًا (٥)، غالبًا (٤)، أحيانًا (٣)، نادرًا (٢)، أبدًا (١) وتعكس هذه الدرجات في العبارات السالبة، ثم طبق المقياس في صورته الأولية على عينة قوامُها (٢٠٦) طالبًا من طلاب الجامعة، ثم صُحِّحَ طبقاً لتقدير الدرجات السابق ذكرُه.

٦-**صدق المقياس:** اعتمدت الباحثة في حساب صدق المقياس على ما يلي:

(أ) **الصدق العاملي الاستكشافي لمقياس الوالدية المفرطة (صورة الأب):** تَمَّ إجراء تحليلاً عامليًا لبنود المقياس وعددها (٤٠) بندًا، بعد التأكد من توافر شروطه من حيث عدم وجود مشكلة الازدواج الخطى، وكذلك كفاية عدد العينة بحساب اختبار (KMO) وقد بلغت قيمته (٠,٩١٢)، وهى قيمة أكبر من الحد الأدنى الذى اشترطه (Kaiser)، وذلك باستخدام التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس، وقد وُضِعَتْ المعايير الثلاثة سالفة الذكر والتي تمَّ التحكيم في ضوئها في مقياس الاستحقاق الأكاديمي، واعتمادًا عليها حُذفت عبارتين هما: رقم (٢، ١٣)، وبذلك أصبح عدد بنود المقياس في صورته النهائية (٣٨) بنداً *، موزعة على أربعة عوامل فقط ، استوعبت (٥٣,٠٠١٪) من التباين الكلى للمقياس ويُوضح جدول (٣) هذه العوامل وتشبعات عباراتها، والجذور الكامنة لها، ونسب تباينها.

جدول (٣)

تشبع عبارات المقياس على العوامل والجذور الكامنة لها ، ونسب تباينها

العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث		العامل الرابع	
التدخل الزائد		المبالغة في الرعاية		المراقبة الزائدة		الإفراط في التركيز على الإنجاز	
رقم البند	التشبع	رقم البند	التشبع	رقم البند	التشبع	رقم البند	التشبع
٢٧	٠,٧٩٨	٢٨	٠,٧٤٤	٦	٠,٧٧٥	١٨	٠,٧٠٤
١٥	٠,٧٨٢	١٢	٠,٧١٥	٢٥	٠,٧٤٢	٣	٠,٦٩٣
٨	٠,٧٣٦	٢٤	٠,٦٩٩	٢	٠,٧٢٨	٢٢	٠,٦٧٦
١	٠,٧١٤	٥	٠,٦٩٧	١٧	٠,٧٢٢	١٤	٠,٦٧٥
١٩	٠,٧٠٨	٩	٠,٦٩٣	٢١	٠,٧٠٢	٧	٠,٦٧٢
٤	٠,٦٩٨	٣٢	٠,٦٥٦	١٠	٠,٦٧٨	١١	٠,٦٦٠
٣٤	٠,٦٧٥	٣٧	٠,٦٣٩	٢٩	٠,٧٢٢	٣٠	٠,٦٥١
٣١	٠,٦٥٢	١٦	٠,٦٣٧	١٣	٠,٦٠٢	٢٦	٠,٦٠٦
٣٦	٠,٦٤٥	٣٥	٠,٦٣٢	٣٣	٠,٥٥٠		
٣٨	٠,٦٤٢	٢٠	٠,٥٧٢				
٢٣	٠,٦٢٠						
الجذر الكامن	٦,٣٤٤	الجذر الكامن	٥,٦٢٥	الجذر الكامن	٤,٩٢٩	الجذر الكامن	٤,٣٠٢
نسبة التباين	١٥,٨٦٪	نسبة التباين	١٤,٠٦٢٪	نسبة التباين	١٢,٣٢٣٪	نسبة التباين	١٠,٧٥٦٪
عدد العبارات	١١	عدد العبارات	١٠	عدد العبارات	٩	عدد العبارات	٨

* أعيد ترقيم بنود المقياس مرة ثانية بعد حذف العبارتين (٢، ١٣).

(ب)الصدق العاملي الاستكشافي لمقياس الوالدية المفرطة (صورة الأم):تَمَّ إجراء تحليلاً عامليًا لبنود المقياس وعددها (٤٠) بندًا، بعد التأكد من توافر شروطه من حيث عدم وجود مشكلة الازدواج الخطى، وكذلك كفاية عدد العينة بحساب اختبار (KMO) وقد بلغت قيمته (٠,٩٣٦)، وهى قيمة أكبر من الحد الأدنى الذى اشترطه (Kaiser)، وذلك باستخدام التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس، وقد وُضِعَتْ المعايير الثلاثة سالفة الذكر والتي تمَّ التحكيم في ضوئها في مقياس الاستحقاق الأكاديمي، واعتمادًا عليها حُذفت عبارتين هما: رقم (٢، ١٣)، وبذلك أصبح عدد بنود المقياس في صورته النهائية (٣٨) بنداً *، موزعة على أربعة عوامل فقط ، استوعبت (٥٧,٨١٨٪) من التباين الكلى للمقياس ويُوضح جدول (٤) هذه العوامل وتشبعات عباراتها، والجذور الكامنة لها ، ونسب تباينها.

جدول (٤)

تشبع عبارات المقياس على العوامل والجذور الكامنة لها ، ونسب تباينها

العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث		العامل الرابع	
التدخل الزائد		المبالغة في الرعاية		المراقبة الزائدة		الإفراط في التركيز على الإنجاز	
رقم البند	التشبع	رقم البند	التشبع	رقم البند	التشبع	رقم البند	التشبع
٨	٠,٧٥٢	٢٤	٠,٧٥٢	٢	٠,٧٥٧	١٨	٠,٧٩٣
١	٠,٧٤٥	١٢	٠,٧٤١	١٧	٠,٧٣٧	٣	٠,٧٤٥
١٩	٠,٧٤٥	٥	٠,٧٤١	٢٥	٠,٧٠٦	٢٢	٠,٧٤٤
٤	٠,٧٤٤	٢٨	٠,٧٣٩	٦	٠,٦٩٨	٧	٠,٦٨٥
٢٧	٠,٧٣٥	٩	٠,٧٢٦	١٠	٠,٦٩٨	١٤	٠,٦٦٥
١٥	٠,٦٧٦	٣٢	٠,٧١٢	٢١	٠,٦٤٣	١١	٠,٦٢٣
٣٤	٠,٦٤٩	١٦	٠,٧١٠	٢٩	٠,٦٣٧	٣٠	٠,٦١٤
٢٣	٠,٦٤٣	٣٧	٠,٧٠٢	١٣	٠,٥٨١	٢٦	٠,٥٩٤
٣١	٠,٦٤١	٣٥	٠,٦٨٧	٣٣	٠,٥٥٤		
٣٦	٠,٥٤٣	٢٠	٠,٦٣١				
٣٨	٠,٥٢٤						
الجذر الكامن	٦,٥٦٢	الجذر الكامن	٦,٣٢٣	الجذر الكامن	٥,٣١٣	الجذر الكامن	٤,٩٢٨
نسبة التباين	١٦,٤٠٥٪	نسبة التباين	١٥,٨٠٩٪	نسبة التباين	١٣,٢٨٣٪	نسبة التباين	١٢,٣٢١٪
عدد العبارات	١١	عدد العبارات	١٠	عدد العبارات	٩	عدد العبارات	٨

* أعيد ترقيم بنود المقياس مرة ثانية بعد حذف العبارة (٢، ١٣).

يتضح من جدولي (٣)، (٤) أن **العامل الأول لصورتي** (الأب– الأم): قد استوعب على التوالي (١٥,٨٦٪)، (١٦,٤٠٥٪) من التباين الكلى لكلٍّ منهما، وتشبع عليه (١١) عبارة أو بنداً، تشير محتواها إلى إدراك الطالب لحرص (الأب/ الأم) على مشاركته في التخطيط لحياته واتخاذ قراراته والتوسط لحل مشكلاته والقيام بمهامه بصورة تصل لحد التدخل، ... وعليه يمكن تسمية هذا العامل "التدخل الزائد"، في حين أن **العامل الثاني** لصورتي (الأب– الأم): قد استوعب على التوالي(١٤,٠٦٢٪)، (١٥,٨٠٩٪) من التباين الكلى لكلٍّ منهما، وتشبع عليه (١٠) بنود، تدور حول إدراك الطالب لإسراف (الأب/ الأم) في توفير احتياجاته ورغباته، وكذلك القلق الزائد واللهفة عليه لأبسط الأمور التي قد تصل لحد الحرمان من خوض التجارب الجديدة ،... لذا يمكن تسمية العامل "المبالغة في الرعاية"، **أما العامل الثالث** لصورتي (الأب– الأم): قد استوعب على التوالي (١٢,٣٢٣٪)، (١٣,٢٨٣٪) من التباين الكلى لكلٍّ منهما، وتشبع عليه (٩) بنود، تبين مدى إدراك الطالب لمبالغة (الأب/ الأم) في تتبع كافة خطواته من خلال الاستماع لمحادثاته والاتصال المستمر به والتواصل مع أَصْدِقَائِهِ لمعرفة مكانه وما يقوم بعمله ،... وعليه يمكن تسمية هذا العامل "المراقبة الزائدة"، بينما استوعب **العامل الرابع والأخير** لصورتي (الأب– الأم) على التوالي (١٠,٧٥٦٪)،(١٢,٣٢١٪) من التباين الكلى لكلٍّ منهما، وتشبع عليه (٨) بنود، تدور حول إدراك الطالب لتركيز (الأب/ الأم) الزائد على أداءه الأكاديمي حيث الانشغال بتقاريره الأكاديمية ومطالبته بنتائج معينة ومقارنة أداءه مع أقرانه؛ ومنْ ثَمَّ يمكن تسمية هذا العامل "الإفراط في التركيز على الإنجاز".

٧- **ثبات المقياس** : تَمَّ حساب معامل الثبات للمقياس على عينة قوامُها (٢٠٦) طالبًا، وذلك باستخدام طريقة معامل " مكدونالد أوميجا"(ω)، وتراوحت معاملات "أوميجا" لصورة (الأب) ما بين(٠,٨٦، ٠,٩٤٣)، وصورة (الأم) ما بين (٠,٨٩٤، ٠,٩٦)، وجميعها قيم مرتفعة، ممَّا يشير إلي تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات. ويوضح جدول (٥) ذلك.

جدول (٥)

معاملات الثبات لأبعاد مقياس الوالدية المفرطة (للأب/ للأم) والمقياس ككل.

المتغير	معاملات أوميجا ω	المتغير	معاملات أوميجاω	المتغير	معاملات أوميجا ω
أولا – صـــــــــــــــــــورة الأب					
التدخل الزائد	٠,٩١٦	المراقبة الزائدة	٠,٩٠٣	المقياس ككل	٠,٩٤٣
المبالغة في الرعاية	٠,٩٠١	الإفراط في التركيز على الإنجاز	٠,٨٦		
ثانيا – صـــــــــــــــــــورة الأم					
التدخل الزائد	٠,٩٣٢	المراقبة الزائدة	٠,٩١١	المقياس ككل	٠,٩٦
المبالغة في الرعاية	٠,٩٢٨	الإفراط في التركيز على الإنجاز	٠,٨٩٤		

(٣) مقياس تحمل الإحباط الدراسي (إعداد الباحثة):

قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس بهدف إعطاء صورة متكاملة عن تحمل الإحباط الدراسي لدى طلاب الجامعة ، وتقدير درجته لديهم، نظرا لعدم وجود مقاييس سواء في التراث العربي أو الأجنبي – في حدود اطلاع الباحثة – تقيس هذا المفهوم في المجال الدراسي، وقد مرَّ إعداد المقياس وتقنينه بالخطوات الآتية:

١- الاطلاع على بعض ما كُتِبَ في تحمل الإحباط بشكل عام من دراسات وأطر نظرية ومقاييس، مثل: (Harrington,2005)؛ (محمد عبدالتواب معوض وسيد عبدالعظيم محمد،٢٠٠٦)؛ (Yang & He, 2018)، وقد تَمَّ الاستفادة من كلٍّ ذلك في بناء بنود المقياس.

٢- صُمِّمَتْ استبانة مفتوحة- للاستفادة بها في صياغة بنود المقياس- تضمنت الأسئلة الآتية: ما موقفك من التعرَّض للفشل أو الإحباط في الدراسة؟، ما المواقف التي تُشعرك بالإحباط في المجال الدراسي؟، حينما تتعرض لمواقف إحباطية بدراستك كيف تتعامل معها؟، وتمَّ تطبيق الاستبانة على عينة بلغت (١٦٠) طالبا وطالبة من طلاب جامعة المنيا من كليات مختلفة.

٣- تَمَّ عمل تحليل مضمون للاستجابات الخاصة بأفراد العينة التي طُبِّقَتْ عليهم الاستبانة.

٤- بناءً على ما سبق من خطوات، صيغت مجموعة من البنود عددُها (٤٠) بنداً، تمَّ عَرضُها على تسعة مُحكَمين بجامعة المنيا اثنين منهم تخصص مناهج وطرق تدريس لغة عربية للتأكد من الصياغة اللغوية لبنود المقياس، وسبعة تخصص علم نفس وصحة نفسية لإبداء آرائهم نحو مدى ملائمة وانتماء العبارات للمقياس. وقد تمَّ الإبقاء على البنود التي حصلت على نسبة اتفاق (١٠٠٪)، وبذلك أصبح المقياس مكوناً من (٣٩) بنداً حيث تم حذف عبارة واحدة تمَّ الحكم عليها بأنها ذات فكرة متكررة ، وتمَّ وضع ثلاثة بدائل للإجابة عن كلِّ بند من بنود المقياس هي: أوافق تمامًا (٥)، أوافق (٤)، أحيانًا (٣)، لا اوافق(٢)، لا أوافق مطلقًا (١)، وتعكس هذه الدرجات في العبارات السالبة، ثم طبق المقياس في صورته الأولية على عينة قوامُها (٢٠٦) طالبًا من طلاب الجامعة، ثم صُحِّحَ طبقاً لتقدير الدرجات السابق ذكرُه.

٥- **صدق المقياس:** اعتمدت الباحثة في حساب صدق المقياس على ما يلي:

(أ) **الصدق العاملي الاستكشافي:** تَمَّ إجراء تحليلاً عامليًا لبنود المقياس وعددها (٣٩) بندًا، بعد التأكد من توافر شروطه من حيث عدم وجود مشكلة الازدواج الخطى، وكذلك كفاية عدد العينة بحساب اختبار (KMO) وقد بلغت قيمته (٠,٩١٥)، وهى قيمة أكبر من الحد الأدنى الذى اشترطه (Kaiser)، وذلك باستخدام التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس، وقد وُضِعَتْ المعايير الثلاثة سالفة الذكر والتي تمَّ التحكيم في ضوئها في مقياس الاستحقاق الأكاديمي، واعتماداً عليها حُذفت خمسة عبارات هي: رقم (٣ ،٥ ، ٩، ١٦، ٢٩)، وبذلك أصبح عدد بنود المقياس في صورته النهائية (٣٤) بنداً*، موزعة على أربعة عوامل فقط، استوعبت (٥٨,٠٩٦٪) من التباين الكلى للمقياس ويُوضح جدول (٦) هذه العوامل وتشبعات عباراتها، والجذور الكامنة لها، ونسب تباينها.

* أعيد ترقيم بنود المقياس مرة ثانية بعد حذف العبارات (٣، ٥، ٩، ١٦، ٢٩).

جدول (٦)

تشبع عبارات المقياس على العوامل والجذور الكامنة لها ، ونسب تباينها

العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث		العامل الرابع	
تقبل المواقف المحبطة		الاتزان النفسي		الإيجابيَّة في المواجهة		التطوير الذاتي	
رقم البند	التشبع	رقم البند	التشبع	رقم البند	التشبع	رقم البند	التشبع
١٣	٠,٨٥٦	٢	٠,٨٦٩	٣	٠,٨٤٠	٨	٠,٧٨٠
١	٠,٨٤٦	٧	٠,٨٥٨	٦	٠,٨٢٦	١٢	٠,٧٧٩
١٧	٠,٨٤٢	١٤	٠,٨١٥	٩	٠,٨٢٥	١٩	٠,٧٤٥
٣٢	٠,٨١٥	٤	٠,٨١١	١٦	٠,٧٨٦	٥	٠,٦٨٢
١٠	٠,٨٠١	١١	٠,٧٨٦	٢٤	٠,٧٥٥	١٥	٠,٥٩٨
٢٨	٠,٧٩٩	١٨	٠,٧٧٢	٢٠	٠,٧٤٧	٢٦	٠,٥٩٣
٣٣	٠,٧٨٣	٢٥	٠,٧٧١	٣١	٠,٧٢٠	٢٣	٠,٥٧٨
٣٤	٠,٧٧٨	٢٢	٠,٧١٤	٢٧	٠,٦٥٢	٣٠	٠,٥٦٦
٢١	٠,٧٧٨	٢٩	٠,٥٩٢				
الجذر الكامن	٦,٥٢٢	الجذر الكامن	٦,٢	الجذر الكامن	٥,٤٤٤	الجذر الكامن	٤,٤٩١
نسبة التباين	١٦,٧٢٢٪	نسبة التباين	١٥,٨٩٨٪	نسبة التباين	١٣,٩٦٪	نسبة التباين	١١,٥١٥٪
عدد العبارات	٩	عدد العبارات	٩	عدد العبارات	٨	عدد العبارات	٨

يتضح من جدول (٦) أنَّ **العامل الأول:** قد استوعب (١٦,٧٢٢٪) من التباين الكلى، وتشبع عليه (٩) عبارات أو بنود، تدور أعلى تشبعاتها حول الاعتقاد بأنَّ التعرَّض للعوائق والصعوبات الدراسية يعد أمرًا مفروغًا منه، فالحياة الدراسية ليست سهلة ومريحة على الدوام، ولا يعد ما بها من صعاب مبررا لكراهيتها أو الإقلال منها، ... وعليه يمكن تسمية هذا العامل "تقبل المواقف المحبطة"، في حين أن **العامل الثاني:** قد استوعب (١٥,٨٩٨٪) من التباين الكلى، وتشبع عليه (٩) بنود، تشير لإمكانية تحمل الآثار النفسية للإخفاق الدراسي مع القدرة على استعادة الهدوء والسيطرة على الانفعالات السلبية والحفاظ على الروح المعنوية بصورة مرتفعة عند التعرَّض لأى مواقف دراسية ضاغطة،... لذا يمكن تسمية هذا العامل "الاتزان النفسي"، أما **العامل الثالث:** فقد استوعب

(١٣,٩٦٪) من التباين الكلى، وتشبع عليه (٨) بنود، تتعلق بمقدرة الطالب على تحويل الفشل في مهام معينة إلى نجاحات في أخرى، وكذلك تكرار المحاولة أو تعديل المسار من أجل تحقيق الأهداف الأكاديمية المخطط لها، مع مواصلة السعي لتقديم الأفضل مهما أُنهك بالصعاب،... ومضامين هذه البنود تشير إلى التوجه الإيجابي والعقلاني في التعامل مع الإحباط الدراسي؛ وعليه يمكن تسمية هذا العامل "الإيجابيَّة في المواجهة"، بينما استوعب **العامل الرابع والأخير** (١١,٥١٥٪) من التباين الكلى، وتشبع عليه (٨) بنود، تبين مدى التعلم والاستفادة من مواقف الإحباط الدراسية والأهداف التي أعيق إشباعها في تحقيق النمو الشخصي؛ ومنْ ثَمَّ يمكن تسمية هذا العامل "التطوير الذاتي".

٦- **ثبات المقياس:** تَمَّ حساب معامل الثبات للمقياس على عينة قوامُها (٢٠٦) طالبًا، وذلك باستخدام طريقة معامل " مكدونالد أوميجا " (ω)، وتراوحت معاملات "أوميجا" ما بين (٠,٨٦٣، ٠,٩٥) وجميعها قيم مرتفعة، ممَّا يشير إلي تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات. ويوضح جدول (٧) ذلك.

جدول (٧)

معاملات الثبات لأبعاد مقياس تحمل الإحباط الأكاديمي والمقياس ككل

المتغير	معاملات أوميجا ω	المتغير	معاملات أوميجاω	المتغير	معاملات أوميجاω
تقبل المواقف المحبطة	٠,٩٥	الإيجابيَّة في المواجهة	٠,٩٣٣	المقياس ككل	٠,٩٤٣
الاتزان النفسي	٠,٩٤١	التطوير الذاتي	٠,٨٦٣		

(ب) أدوات البحث الكلينيكية:

١- **استمارة المقابلة الشخصية (تاريخ الحالة):** أُسْتُخْدِمَتْ استمارة المقابلة الشخصية إعداد صلاح مخيمر (١٩٧٨)؛ وذلك لجمع المعلومات والبيانات اللازمة عن تاريخ الحالة بأسلوب المقابلة الشخصية غير الطليقة مع حالتي الدراسة الكلينيكية، وذلك لما تتميز به من موضوعية وشمولية لتاريخ حياة الفرد.

٢- **اختبار تفهم الموضوع للكبار(T.A.T):** أعدَّ هذا الاختبار موراى ومورجان Murray& Morgan (1935)، وأعده للبيئة العربية محمد عثمان نجاتي وأنور

حمدي (١٩٦٧)، وقد تمَّ استخدامه في البحث الحالي لأنَّه يهدف للكشف عن الدوافع والانفعالات وأنواع الصراع، والنزعات المكفوفة التي لا يرغب المفحوص في الكشف عنها، أو النزعات المكبوتة التي لا يكون واعيًا شعوريًا بها؛ ومنْ ثَمَّ فهو أداة مفيدة في الدراسة الشمولية للشخصية وتفسير اضطرابات السلوك والأمراض النفسية (لويس مليكة، ٢٠١٠، ٥٧٩)، كما تمَّ اختيار البطاقات التي يصلح تطبيقها على الذكور الأعلى من (١٤ سنة)، والتي تناسب طبيعة الدراسة وهدفها، بحيث تكون (ذات صلة) ملائمة للكشف عن ديناميات الحالتين الطرفيتين الأعلى والأقل في الاستحقاق الأكاديمي، وهذه البطاقات هي رقم : (1)، (2)، (3BM) ، (4) ، (6 BM) ، (8BM)، (10)، (13M F) ، (14) ، (15)، (17 BM).

٣- **المقابلات الكلينيكية الطليقة:** استندت المقابلات الحرة التي تمت مع حالتي الدراسة الكلينيكية على المحاور التي تضمنتها استمارة الحالة، وتطبيق اختبار تفهم الموضوع، وذلك بهدف التعمق في الجوانب المختلفة لحالتي الدراسة لرسم صورة كلينيكية واضحة لهما.

(ج) الأساليب الإحصائية:

استخدمت الأساليب الإحصائية الملائمة للتحقق من صحة فروض البحث، وهى: معاملات ارتباط بيرسون، اختبار (ت)، وذلك باستخدام برنامج Spss (الإصدار العشرون)، وطريقتي بارون وكينى، والبوتستراب لهايز، وذلك باستخدام برنامج Amos(الإصدار الرابع والعشرون).

حادي عشر- نتائج الدراسة وتفسيرها :

(أ) **نتائج الفرض الأول**، ونصه: " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات عينة البحث على مقياس الاستحقاق الأكاديمي بأبعاده ودرجاتهم على مقياس الوالدية المفرطة (للأب/ للأم) بأبعاده".

وللتحقق من هذا الفرض إحصائيًا فقد تَمَّ حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في الاستحقاق الأكاديمي وأبعاده، ودرجاتهم في الوالدية المفرطة بأبعادها للأب والأم، ويوضح جدول (٨) هذه الارتباطات.

جدول(٨)

معاملات الارتباط بين الاستحقاق الأكاديمي وأبعاده والوالدية المفرطة (للأب/ للأم) بأبعاده لدى عينة البحث

المتغيرات		معتقدات الاستحقاق	المسئولية الخارجية	توجه الدرجة مقابل التعلم	الاستحقاق الأكاديمي (الدرجة الكلية)
التدخل الزائد	الأب	٠,٦٢٩*	٠,٦١٥*	٠,٤٨٩*	٠,٧١٣*
	الأم	٠,٦٣٠*	٠,٦٢٢*	٠,٤٨١*	٠,٧١٤*
المبالغة في الرعاية	الأب	٠,٦٤١*	٠,٦٧٥*	٠,٤٦٨*	٠,٧٣٥*
	الأم	٠,٦٨٣*	٠,٦٤٢*	٠,٥٤٠*	٠,٧٦٧*
المراقبة الزائدة	الأب	٠,٦٥٤*	٠,٥٦٦*	٠,٥٢٩*	٠,٧٢*
	الأم	٠,٦١٨*	٠,٥٦٦*	٠,٥٠٣*	٠,٦٩٣*
الإفراط في التركيز على الإنجاز	الأب	٠,٦٠١*	٠,٤٩٦*	٠,٥٣٤*	٠,٦٦٨*
	الأم	٠,٥٢٧*	٠,٥٣٧*	٠,٤١٦*	٠,٦٠٨*
الوالدية المفرطة (الدرجة الكلية)	الأب	٠,٧٤٦*	٠,٧٠٠*	٠,٥٩٥*	٠,٨٣٩*
	الأم	٠,٧٧٥*	٠,٧٤٧*	٠,٦٠٩*	٠,٨٧٧*

* جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من جدول (٨) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الاستحقاق الأكاديمي وأبعاده والوالدية المفرطة بأبعادها (للأب/ للأم) ، وبذلك تحقق صحة الفرض، وهذا يعنى أن الطلاب الذين حصلوا على درجات مرتفعة في الاستحقاق الأكاديمي لديهم أيضًا درجات عالية في الوالدية المفرطة (للأب/ للأم)، وبشكل عام تتفق جزئيا هذه النتيجة مع نتائج دراسة جرينبرجر وآخرون (Greenberger et al., 2008) التي أشارت إلى وجود علاقة موجبة جوهرية بين الممارسات الوالدية اللاسوية متمثلة في (الضغط الوالدى للإنجاز، استخدام مقارنات الأداء، واستخدام المكافئات للإنجاز المرتفع) كأحد صيغ الوالدية المفرطة والشعور بالاستحقاق الأكاديمي، وكذلك نتائج دراسة فليتشر وزملاءه (Fletcher et al., 2020) والتي أكدت على وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين الوالدية المفرطة والاستحقاق الأكاديمي أيضًا.

وهذه النتيجة قد تكون منطقية ومتوقعة، حيث يمكن تفسيرها في ضوء أن تعرض الأبناء لمستويات مرتفعة من الدفء والدعم مقترنة بمستويات عالية من التحكم والرقابة الدقيقة مع التركيز على منع الأخطاء والعواقب السلبية المحتملة وكذلك الاهتمام بالإنجاز المرتفع وانخفاض مستويات منح الاستقلالية قد يجعل ثقة هؤلاء الأبناء بذواتهم غير مستقرة ويغرس لديهم أفكار غير مستحبة كصعوبة الارتقاء لمستوى المعايير الوالدية، وأن تقدير الذات قد يتحقق بالإنجاز المرتفع وليس بالمكاسب الفكرية؛ الأمر الذى قد يجعلهم يتجهون نحو الاستحقاق الأكاديمي كحماية لذواتهم من مشاعر التهديد والدونية فقد أكد كلٌ من (Greenberger et al., 2008, 1194; Boswell, 2012, 355) على أن ذلك السياق الأسرى قد يدفع الأبناء خاصة المراهقين منهم لممارسة الاستحقاق الأكاديمي كإستراتيجية مواجهة لتأمين الأهداف الوالدية أو كحماية لتقدير ذواتهم عند أدائهم الأكاديمي المنخفض، كذلك بَيَّنَ كينر (Keener, 2020, 574) أن المعاناة من مشاعر الثقة بالنفس غير المستقرة أو ما يُعرف بتقدير الذات الهش ينبئ باللجوء لممارسات الاستحقاق الأكاديمي وذلك كوسيلة لحماية القيمة الذاتية.

ومن جانب آخر يمكن تفسير تلك النتيجة أيضًا وفقا لنظرية أنظمة الأسرة Family systems theory والتي ترى أن إتباع الوَالِدَيْن لممارسات الرعاية المفرطة أو المبالغة خاصة خلال مرحلة المراهقة قد تزيد من تركيز الابن على ذاته وتجعل للأنانية فرصا للظهور في سلوكه، فقد يتخطى المراهق تلك المرحلة بصورة صحية من خلال انتقاله من مرحلة الاتصال بالوَالِدَيْن إلى الاعتماد المتبادل معهم والتي خلالها يستطيع التمييز بين أفكار الآخرين واهتماماته الخاصة، بينما إذا تعرض ذلك المراهق لممارسات والدية مبالغة أو نشأ عليها منذ الطفولة فإن علاقته بالوَالِدَيْن قد تظل متشابكة ومتداخله؛ مما قد يُحدث خللًا في تمايزه للأدوار فيشعر بالتميز والتفرد ويعتقد في وجوب اهتمام الأخرين به بل وربَّما عليهم حل مشاكله وتقديم الدعم والمساعدات غير العادية له، حيث يتم تعميم تاريخ التعلم هذا المتجذر في تفاعلات الأسرة إلى التعاملات في الأماكن الأخرى؛ مما يخلق إحساسا عاما بالاستحقاق(Segrin et al., 2012, 240; Leung, Shek, Fung, & Leung, 2021, 744–745)؛ الأمر الذى قد ينعكس بدوره على تعاملاته بالبيئة التعليمية في صورة مشاعر ومعتقدات استحقاقية أكاديمية.

كما يمكن تفسير نتيجة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين **الوالدية المفرطة (للأب/ للأم) والبعد الأول (معتقدات الاستحقاق) من أبعاد الاستحقاق الأكاديمي** في ضوء أن إتباع الآباء والأمهات لذلك النمط الوالدى الذى يتسم بالمراقبة الدقيقة لسلوكيات الأبناء والمشاركة المفرطة التي قد تتجاوز مستوى أعمارهم مع محاولة أبعاد المسؤوليات عنهم والانخراط بشكل زائد في رعايتهم وتوفير احتياجاتهم وأداء أعمالهم بغرض جعل حياتهم أسهل ولحمايتهم من التعرَّض للإحباط أو الحزن قد ينمى لديهم الرغبة في الإشباع الفوري لمتطلباتهم؛ الأمر الذى قد يؤدى بدوره إلى تطويرهم لتوقعات غير منطقية حول استحقاقيتهم لامتيازات معينة سواء في الحياة العامة أو الأكاديمية خاصة؛ لاعتيادهم الحصول الدائم على رغباتهم دون تحمل للمسئولية أو بذل للجهد، فقد تتكون لديهم معتقدات حول أحقية الامتثال لرغباتهم وتقديم التيسيرات والخدمات الأكاديمية لهم وأولوية تلبية احتياجاتهم ومقبولية تخطى المعايير الجامعية والأكاديمية لتحقيق أهدافهم فضلا عن غيرها من التصورات الذاتية المشوهة التي تنحو بهم نحو الأهمية والتحكم.

كما يمكن أيضًا تفسير العلاقة الارتباطية بين **الوالدية المفرطة (للأب/ للأم) والبعد الثاني (المسؤولية الخارجية) من أبعاد الاستحقاق الأكاديمي** في ضوء ما قد يترتب من آثار سلبية معرفية ووجدانية وسلوكية سالبة لتلك الممارسات الوالدية القسرية والمكثفة على شخصية الابن حيث إن تلقيه للحماية والاهتمام والمساعدات الوالدية بصورة زائدة في فترة الطفولة وما بعدها قد يؤثر على نمو الذات المستقلة لديه بما يتعارض مع تطور كفاءته الذاتية واعتقاده في قدرته على الأداء الناجح؛ الأمر الذى قد يقلل من جهوده الخاصة ودوافعه ويجعله ينشأ في حالة من التبعية معتمدًا على تلك المساعدات في الحصول على أهدافه المستقبلية معتقدًا في عدم أهليته للقيام بها وأحقيته في الحصول عليها؛ وهذا من شأنه تعزيز المسئولية الخارجية خاصة في المجال الأكاديمي، ويعضد تلك النتيجة ما ذكره شيفرين وليس (Schiffrin &Liss, 2017,1473) بأن الطلاب ذوى الوالدان المتسمون بالوالدية المفرطة يعتقدون في استحقاقهم لتلقى قدر كبير من المساعدات في عملهم الأكاديمي سواء من قبل الوَالِدَيْن أو ذوى السلطة كأساتذتهم، وما

أشار إليه جيفرتس وسجرين (Givertz & Segrin,2014, 1129) أيضًا بأن تاريخ التعليم للطلاب ذوى الاستحقاق الأكاديمي المرتفع يمتلئ بالأهداف والنَّتائج المخطط لها من قبل والديهم.

كما يمكن إرجاع تلك النتيجة أيضًا إلى أن هؤلاء الآباء والأمهات المتسمين بالإفراط الوالدى يضعون على كاهلهم وعاتق مسؤولى المؤسسات التعليمية مزيد من المسؤولية عن نجاح أو فشل أبنائهم حيث غالبا ما يلجئون للوم ذواتهم والمسؤولين بل ومحاولة الضغط عليهم عند تعثر أبنائهم أو مواجهتهم للصعوبات التعليمية؛ الأمر الذى قد ينتقل بدورة لهؤلاء الأبناء فيتخذونه نهجا وأسلوبا لحياتهم الأكاديمية والمهنية فيما بعد.

أما عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين **الوالدية المفرطة (للأب/ للأم) والبعد الثالث والأخير(توجه الدرجة مقابل التعلم) من أبعاد الاستحقاق الأكاديمي** ويمكنُ تفسيرُ تلك النتيجة في ضوء أن الأبناء الذين يخبرون ذلك النمط الوالدى المكثف ينشئون ولديهم افتقاد للاحترام الإيجابي غير المشروط حيث يتلقون خلال تلك الممارسات الوالدية التي يحرص خلالها الآباء أو الأمهات على المتابعة الشديدة لكل ما يتعلق بدروس أبنائهم وتحصيلهم الأكاديمي رسائل غير مقصودة مفاداها ضرورة أن يكون هؤلاء الأبناء ناجحين أكاديميا من أجل أن يحظوا بالحب والقبول؛ الأمر الذى قد يعزز لديهم الدافع الخارجي للتعلم حيث الاهتمام بالدرجات وتجنب الرسوب، وهذا ما أشار إليه ضمنيا كاين وزملاءه (Cain, Romanelli,&Smith,2012,2) بأن التوقعات الوالدية المرتفعة كأحد صيغ الوالدية المفرطة تسهم في خفض الدافع الجوهري للتعلم وزيادة تركيز الأبناء نحو المحفزات الخارجية، وقد يبدو ذلك واضحًا عندما يقارن الوالدان أداء أبنائهم مع أداء أقرانهم مما يجعلهم يدركون أن جدارتهم مرتبطة بالأداء الأكاديمي المرتفع؛ وبالتالي ممارسة الضغط للحصول على الدرجات المرتفعة بغض النَّظر عن الطرق والوسائل المستخدمة. وعلى العكس من ذلك فقد أشار شيفرين وليس(Schiffrin &Liss,2017,1479) إلى أن الوالدية التي تُدعِّم الاستقلالية في خوض الأبناء للتجارب الأكاديمية الجديدة والصعبة وتتيح لهم فرص الفشل وتقبله دون تأنيب أو سحب للحب قد تُعزِّز من توجههم نحو تعلم المهارات والمعلومات وتزيد أيضًا من تركيزهم نحو المحفزات الداخلية.

(ب) نتائج الفرض الثاني، ونصه: " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات عينة البحث على مقياس الاستحقاق الأكاديمي بأبعاده ودرجاتهم على مقياس تحمل الإحباط الدراسي وأبعاده ".

وللتحقق من هذا الفرض إحصائيًا فقد تَمَّ حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في الاستحقاق الأكاديمي وأبعادها، ودرجاتهم في تحمل الإحباط الدراسي بأبعاده، ويوضح جدول (٩) هذه الارتباطات.

جدول(٩)

معاملات الارتباط بين الاستحقاق الأكاديمي وأبعادها وتحمل الإحباط الدراسي بأبعاده لدى عينة البحث

المتغيرات	تقبل المواقف المحبطة	الاتزان النفسي	الإيجابية في المواجهة	التطوير الذاتي	تحمل الإحباط الدراسي (الدرجة الكلية)
معتقدات الاستحقاق	-٠,٦٩٨*	-٠,٦٨٢*	-٠,٦٦٢*	-٠,٦١٣*	-٠,٧٥١*
المسئولية الخارجية	-٠,٦٢١*	-٠,٦٠٢*	-٠,٦٣*	-٠,٦٤٢*	-٠,٧٠٧*
توجه الدرجة مقابل التعلم	-٠,٥٩٩*	-٠,٥٧١*	-٠,٥٥٦*	-٠,٥٢٦*	-٠,٦٣٨*
الاستحقاق الأكاديمي (الدرجة الكلية)	-٠,٧٨٧*	-٠,٧٦٢*	-٠,٧٥٨*	-٠,٧٨٢*	-٠,٨٥٩*

*** جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١).**

يتضح من جدول (٩) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين كافة أبعاد مقياس الاستحقاق الأكاديمي وأبعاد مقياس تحمل الإحباط الدراسي والدرجة الكلية لكلٍّ منهما، وبذلك تحقق صحة الفرض، وتتسق هذه النتيجة بشكل عام مع نتائج دراسة أندرسون وزملاءه (Anderson et al., 2013) والتي توصلت لوجود ارتباط موجب بين الاستحقاق النفسي وعدم تحمل الإحباط بصورته العامة، وهذه النتيجة قد تكون منطقية ومتوقعة، حيث **يمكن تفسيرها** في ضوء ما يعانيه الطالب ذو الاستحقاق الأكاديمي من ضعف الفعالية الذاتية والدافعيَّة وانخفاض القدرة على التنظيم الذاتي وبذل الجهد، وذلك وفقا لما أكدته نتائج دراسة كلٍّ من (Achacoso, 2002; Goldman & Martin, 2014) الأمر الذى يعد عاملا حاسما

في خفض عتبة الإحباط لديه، فعند مواجهة مثل هذا الفرد لأى عائق بالدراسة أو موقف إحباطي أو إخفاق قد يلجأ إلى الاستسلام التام له أو التهرب منه أو التعامل معه بأسلوب غير تكيفي؛ نظرا لافتقاده للطاقة التي قد تعينه على تحمل الإحباطات الدراسية وكذلك افتقاره للاستراتيجيات أو الخطط البديلة التكيفية التي تمكنه من تحقيق الأهداف والوصول للغايات عند مواجهته لأى صعوبات أو تحديات خاصة الأكاديمية، ويعضد تلك النتيجة ما أشار إليه أندرسون وزملاءه (Anderson et al., 2013,152) بأن ذوى الاستحقاق الأكاديمي يُظهِرُون مستوى مرتفع من الشعور بالإحباط ويصعب عليهم تحمله كما أنهم غالبا ما يفشلون في مواجهة التحديات الأكاديمية وذلك عندما يتطلب الأمر منهم بذل جهدا غير متوقع أو مزيدا منه.

كما يمكن تفسير النتيجة التي تشير إلى أن **البعد الأول (معتقدات الاستحقاق) من أبعاد الاستحقاق الأكاديمي يرتبط ارتباطًا دالًا سالبا بتحمل الإحباط الدراسي وأبعاده** في ضوء أن الطالب ذو الاعتقادات والتصورات غير الواقعية والتي تعكس نظرته المتضخمة عن الذات كاستحقاقيته للمعاملة التفضيلية أو الامتثال لرغباته سواء من قبل الأساتذة أو مسؤولى الكلية في الحصول على التقييمات والدرجات الإيجابيَّة والتيسيرات الأكاديمية، وذلك بغض النَّظر عن المعايير الجامعية أو مستوى جهده وأداءه المبذول كل ذلك من شأنه أن يجعل مثل هذا الفرد غير مهيئ أو مستعدٍ أو متوقعٍ لمواجهة أي إحباطات دراسية حيث قد تدفعه تلك القناعات المشوهة وغير المنطقية إلى مزيد من التفكير السلبى والهدام فحينما يتعرض لمواقف إحباطية غير متوقعة تعاق فيها رغباته وأهدافه قد يرى الإخفاق والفشل نهاية حياته الدراسية بل وقد يقع فريسة للتشاؤم واليأس وخيبة الأمل، منخرطا في السلوكيات غير السوية؛ الأمر الذى هو عنوان الصعوبة في تحمل الفشل والإحباطات خاصة الدراسية، وهذا ما دعمته نتائج دراسة تشو وأناغوندأهالى (Zhu & Anagondahalli, 2018) التي توصلت إلى أن توقعات الطلاب ذوى الاستحقاق الأكاديمي المتضخمة وغير الواقعية للنجاح الدراسي أو إحرازهم لنتائج معينة تُعدُّ من أقوى العوامل المسهمة في معاناتهم من مشاعر عدم الرضا وخيبة الأمل وذلك عندما تأتى تلك النَّتائج بأقل من توقعاتهم.

كما يمكن أيضًا تفسير وجود ارتباط سلبى دال إحصائيا بين **البعد الثاني (المسئولية الخارجية) من أبعاد الاستحقاق الأكاديمي بتحمل الإحباط الدراسي وأبعاده** والتي كشفت عنها نتائج هذا الفرض في ضوء أن الطلاب الذين يتسمون بالمسئولية ووجهة الضبط الخارجية حيث ينظرون للجامعة والمعلم وزملاء الدراسة على أنهم المسؤولون في المقام الأول عن ممارسة الجهد اللازم لإنجاحهم في العملية التعليمية ومنْ ثَمَّ يحجمون عن بذل الجهد المناسب لتحقيق ذلك، مثل هؤلاء الطلاب قد يعجزون عن التعامل بمفردهم بصورة متزنة وعقلانية مع ما قد يواجهونه من ضغوط وصعوبات أكاديمية حيث اعتيادهم الاعتماد على الآخرين في تحقيق أهدافهم ورغباتهم دون تحمل المسئولية الشخصية؛ الأمر الذى قد يعوق تطور إمكاناتهم اللازمة للتوافق والتكيف مع ظروف البيئة الجامعية بمختلف تحدياتها.

أما عن العلاقة الارتباطية السالبة بين **البعد الثالث والأخير (توجه الدرجة مقابل التعلم) من أبعاد الاستحقاق الأكاديمي ومتغير تحمل الإحباط الدراسي وأبعاده** والتي كشفت عنها نتائج هذا الفرض فإنها تبدو منطقية، حيث يمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء ما أشار إليه سورينتى وزملاءه (Sorrenti, Filippello, Orecchio & Buzzai,2016, 4) بأن الطلاب ذوى المستوى المرتفع من توجه الأداء (الدرجة) تكون الدافعيَّة لديهم خارجية، كما يرتبط تعلمهم بالحصول على الحوافز المادية والمعنوية، ويميلون أيضًا لعدم بذل الجهد أو إعطاء قيمة للالتزام، كذلك تسيطر عليهم قناعات داخلية سلبية غير عقلانية عن كفاءاتهم وقدراتهم على التغلب على الأوضاع الصعبة؛ حيث اعتقادهم بعدم امتلاكهم للقدرة على حل المشكلات، وانخفاض القدرة على تحمل الفشل والإخفاق بل واعتباره دليلا على نقص المهارة والضعف؛ الأمر الذى قد يجعلهم أكثر عرضه لمشاعر القلق والإحباط واليأس.

هذا، وقد ترجع تلك النتيجة أيضًا إلى أن هؤلاء الطلاب الذين يعتقدون في استحقاقهم للدرجات المرتفعة حيث يهتمون بالدرجات أكثر من اهتمامهم بتعلم المهارات عند مواجهتهم لأى مشكلة دراسية قد لا يلجئون للبحث والتقصي وبذل الجهد بل قد تسيطر عليهم مشاعر التهديد والقلق وعدم الأمن خوفا من تضرر قيمتهم الذاتية؛ ممَّا

يدفعهم للاستجابة بطريقة غير تكيفية، وهذا ما أكدته نتائج دراسة كلٍّ من (Goodboy & Frisby,2014;Sohr-Preston & Boswell,2015 ;Elias, 2017) بأن هؤلاء الطلاب قد يلجئون لعديد من السلوكيات غير السوية في مواقف التقييم السلبية أو إعاقة رغباتهم الأكاديمية كاللجوء للشكوى والمعارضة والفظاظة بالفصول الدراسية أو الغش والكذب وعدم الأمانة الأكاديمية؛ الأمر الذى يعكس صعوبة تحمل الإحباط الدراسي لديهم.

وعلى النقيض من ذلك فإن الطلاب الذين يتبنون توجه التعلم يتسمون برؤيتهم للتعلم كفرصة لتطوير معارفهم ومهاراتهم حتى عند مواجهتهم لمواقف الإخفاق والفشل، كما لا يشعرون بالقلق عند خوض المهام الجديدة والصعبة بل تمثل لديهم مصدرا للتحدي والمثابرة، كما أن الفشل لا يثبط عزيمتهم بل يحفزهم لبذل مزيد من الجهد والمحاولة (Sorrenti et al., 2016, 4)؛ ممَّا يساعدهم على الاستجابة بشكل أكثر إيجابية للتحديات والأحداث التعليمية. هذا من ناحية ومن ناحية أخرى قد ترجع تلك النتيجة أيضًا إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بتحمل الإحباط الدراسي يميلون للإتقان في إنجاز أهدافهم، والمثابرة وبذل الجهد لأداء المهام الأكثر تحديا للعقل، كما يصممون على حماية أنفُسهم من الوقوع فريسة للكسل والفشل، ولذلك يستغلون أوقات فراغهم في تحسين قدراتهم وإمكاناتهم المتعددة والمتنوعة بغية تحقيق أكبر قدر من الاستمتاع والاستفادة وهذا يتطلب منهم أن يكونوا ممن يملكون قدر مناسب من توجه التعلم.

(ج) نتائج الفرض الثالث، ونصه: " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات عينة البحث على مقياس الوالدية المفرطة (للأب/ للأم) بأبعاده ودرجاتهم على مقياس تحمل الإحباط الدراسي وأبعاده ".

وللتحقق من هذا الفرض إحصائيًا فقد تَمَّ حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في الوالدية المفرطة (للأب/ للأم) وأبعادها ودرجاتهم في تحمل الإحباط الدراسي بأبعاده، ويوضح جدول (١٠) هذه الارتباطات.

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين الوالدية المفرطة (للأب/ للأم) وأبعادها وتحمل الإحباط الدراسي بأبعاده لدى عينة البحث

المتغيرات		تقبل المواقف المحبطة	الاتزان النفسي	الإيجابيَّة في المواجهة	التطوير الذاتي	تحمل الإحباط الدراسي (الدرجة الكلية)
التدخل الزائد	الأب	-٠,٦٠٥*	-٠,٥٥٥*	-٠,٥٦١*	-٠,٥٤٢*	-٠,٦٤*
	الأم	-٠,٦٠٨*	-٠,٥٩٩*	-٠,٦٠٢*	-٠,٥٣٧*	-٠,٦٦٤*
المبالغة في الرعاية	الأب	-٠,٦٣٢*	-٠,٦٠٦*	-٠,٦٢٦*	-٠,٥٨٩*	-٠,٦٩٤*
	الأم	-٠,٦٢٥*	-٠,٦٤٣*	-٠,٦٥١*	-٠,٥٧٣*	-٠,٧٠٥*
المراقبة الزائدة	الأب	-٠,٦٠١*	-٠,٦١٩*	-٠,٥٨٤*	-٠,٥٥٢*	-٠,٦٦٤*
	الأم	-٠,٥٩٧*	-٠,٥٦٩*	-٠,٥١٩*	-٠,٥١٨*	-٠,٦٢٢*
الإفراط فى التركيز على الإنجاز	الأب	-٠,٥٤٩*	-٠,٥٦٠*	-٠,٥٣٥*	-٠,٥٢٩*	-٠,٦١٣*
	الأم	-٠,٥٠١*	-٠,٤٦٦*	-٠,٥١٠*	-٠,٤٧٣*	-٠,٥٥٢*
الوالدية المفرطة (الدرجة الكلية)	الأب	-٠,٧٠٧*	-٠,٦٨٩*	-٠,٦٨١*	-٠,٦٥٣*	-٠,٧٧١*
	الأم	-٠,٧٣٥*	-٠,٧٢٠*	-٠,٧٢١*	-٠,٦٦١*	-٠,٨٠٢*

*** جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١).**

يتضح من جدول (١٠) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الوالدية المفرطة الدرجة الكلية وأبعادها (للأب/ للأم) وتحمل الإحباط الدراسي بأبعاده لدى عينة البحث، وبذلك تحقق صحة الفرض، وهذا يعنى أن تعرض الفرد لمستوى مرتفع من الوالدية المفرطة (للأب/ للأم)؛ يخفض من قدرته على تحمل الإحباط الدراسي، وتتسق هذه النتيجة بشكل عام مع نتائج دراسة محمد عبدالتواب معوض وسيد عبدالعظيم محمد (٢٠٠٦) والتي أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب الحماية / الإهمال من أساليب المعاملة الوالدية وتحمل الإحباط، وكذلك نتائج دراسة فيليبيلو وآخرون (Filippello et al. , 2018) والتي توصلت لوجود ارتباط سالب جوهري بين التحكم السلوكي الوالدى المدرك كصيغة قريبة الصلة بالوالدية المفرطة والقدرة على تحمل الإحباط، وقد تكون هذه النتيجة منطقية، **حيث يمكن** تفسيرها في ضوء خصائص الوالدين ذوى الوالدية المفرطة حيث إنهم غالبا ما يحاولون دفع

أبنائهم نحو تحقيق الأداء وإحراز الدرجات المرتفعة دون الاهتمام بتنمية شخصياتهم، ممَّا قد يخلق أفرادا ذات عقليات مضغوطة تتسم بالقلق من الإنجاز والمعاناة من الصراع والعجز وعدم المرونة وافتقاد الحماسة؛ الأمر الذى قد يجعلهم غير قادرين على التعامل مع مواقف الإحباط المختلفة وخاصة الدراسية كالتعرَّض للنقد أو الفشل، كما قد يواجهون أيضًا صعوبة في التعامل مع مشاعر اليأس وخيبة الأمل عند تعثرهم الدراسي.

هذا من جانب ومن جانب آخر قد ترجع تلك النتيجة أيضًا إلى أن حرص الوَالِدَيْن الزائد على الأبناء وحمايتهم بالتدخل في شؤونهم للدرجة التي يقومان فيها نيابة عنهم بإنجاز الواجبات والمسؤوليات التي يمكنهم القيام بها أو عدم تدريبهم للقيام بها، هذا من شأنه أنه يجعلهم ينشئون اعتماديين بشكل تام على الآخرين بل قد يحد من حريتهم في التصرف بمفردهم واتخاذ قراراتهم وحل مشكلاتهم والتعلم من أخطائهم فيصبحون أقل انفتاحا على الأفكار والإجراءات الجديدة وأكثر ضعفا وقلقا خاصة عند التحاقهم بالمرحلة الجامعية والتعرَّض للصعوبات والتحديات الدراسية؛ ممَّا قد يسهم في سرعة شعورهم بالإحباط الدراسي وانخفاض مستوى تحمله، بينما على النقيض من ذلك فأن أولئك الذين منحوا الوقت والمساحة وحرية الاستقلالية لمعالجة شؤونهم الخاصة دون الاعتماد على الآخرين فإنهم قد يستطيعون تطوير أسلوبا شخصيا عميقا للتعامل مع التحديات والصعوبات والمشكلات بشكل أفضل، كما قد يمتلكون الكفاءة في مواجهة الشدائد والغموض والإحباطات.

وفى ذات السياق قد تعزو تلك النتيجة أيضًا إلى أن نشأة الأبناء في بيئة أسرية يحرص خلالها الوالدان على التخلص من جميع مصادر الإحباط المحتملة في حياة أبنائهم وحمايتهم من جميع التهديدات المختلفة قد يفقدهم الثقة بنفسهم ويرسخ لديهم الشعور بعدم الكفاءة على تصريف أمورهم نظرا لعدم معايشتهم ومرورهم بالخبرات الكافية التي تمكنهم من ذلك منذ النشأة الأولى؛ الأمر الذى قد ينعكس على عجزهم عن التعامل مع ما قد يواجهه من إحباطات بكافة المجالات ومنها التعليمية ويقلل من قدرتهم على تحمل الفشل والإخفاق بل وقد يجعلهم يلجئون لمهارات التأقلم غير التكيفية، ويدعم ذلك ما أشار إليه ناندا وزملاءه (Nanda, Kotchick & Grover, 2012, 638) بأن تحكم الوَالِدَيْن

في سلوكيات الأبناء ومراقبتهم قد يرسل لهم رسالة مفاداها أنهم غير قادرين على التحكم في أحداث حياتهم وأداء مهامهم بشكل مستقل ؛ ممَّا قد يغرس لديهم معتقدات عدم الكفاءة والملائمة ؛ ومنْ ثَمَّ انخفاض القدرة على تحمل الإحباط الكامن وراء الاعتقاد بعدم جدوى المحاولة خاصة عند مواجهتهم للمواقف الدراسية الصعبة.

(د) نتائج الفرض الرابع، ونصه: " يوجد مستوى مرتفع لدى عينة البحث فى الاستحقاق الأكاديمي ".

وللتحقق من هذا الفرض تمَّ حساب المتوسط الحسابى (الملاحظ) لبيانات عينة البحث لأبعاد الاستحقاق الأكاديمى والدرجة الكلية، ومقارنته بقيمة مقياسية (المتوسط الفرضى) والتى تعادل (عدد العبارات × الدرجة الوسيطة لأوزان البدائل "٣") لكل بُعد من أبعاد مقياس الاستحقاق الأكاديمى والدرجة الكلية للمقياس ككل، وتم حساب الاختبار التائى للمجموعة الواحدة One-Sample T Test للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسط الفرضى والمتوسط الحسابى، ويوضح جدول (١١) ذلك.

جدول (١١)

قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين المتوسط الفرضى والحسابى لدرجات أفراد العينة على مقياس الاستحقاق الأكاديمي وأبعاده

المتغيرات	المتوسط الفرضى	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
معتقدات الاستحقاق	٣٣	٣٨,٢٢٨	١٠,٠٨٤	٩,٢٧٥	٠,٠٠١
المسئولية الخارجية	٣٠	٣٢,٥٥	٨,٠٥٤	٥,٦٦٤	٠,٠٠١
توجه الدرجة مقابل التعلم	٢١	٢٦,٢٥٩	٦.٩٨٨	١٣,٤٦٣	٠,٠٠١
الاستحقاق الأكاديمي (الدرجة الكلية)	٨٤	٩٧,٠٣٨	٢٠,٦٣	١١,٣٠٥	٠,٠٠١

يتضح من جدول (١١) أن قيمة المتوسط الحسابى (الملاحظ) في جميع أبعاد الاستحقاق الأكاديمى والدرجة الكلية للمقياس أعلى من (المتوسط الفرضى) والفرق دال إحصائيًا، وهذا يعطى مؤشرا مبدئيًا على وجود مستوى مرتفع لدى عينة البحث فى الاستحقاق الأكاديمى وأبعاده. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كلٍّ من (Knepp, 2016)؛

(Bonaccio et al., 2016)؛ (فتحي عبدالرحمن الضبع ،٢٠٢٠)، بينما تختلف تلك النتيجة مع نتائج دراستي (Greenberger et al., 2008; Jeffres et al., 2014) واللاتي أسفرتا عن انخفاض معدلات الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

وقد ترجع هذه النتيجة لعدة عوامل قد ألقت بظلالها على العملية التعليمية في أغلب المجتمعات بصفة عامة والمجتمع المصري بصفة خاصة والتي أصبحت تواجه تحديًا في مواجهة تأثير التقدم التكنولوجي واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي والهواتف الذكية فقد أشار جرينبرجر وزملاءه (Greenberger et al.,2008,1202) إلى أنَّ شيوع وسهولة استخدام الرسائل الإلكترونية قد انتج أنماط غير رسمية في تعامل الطلاب مع معلميهم وجعلهم أكثر توقعًا لاستجاباتهم السريعة وأكثر تجاهلًا للمعايير التقليدية في تلك العلاقة؛ الأمر الذى ربَّما قد يكون أحدث خللًا في تمايز الطلاب لمكانة واحترام المعلم، وبالتالي زيادة الاعتقاد في وجود حقوق لهم غير مبررة أو منطقية، فضلًا عما أشار إليه جيفريس وزملاءه (Jeffres et al., 2014) بأنَّ ما أضحى به طلاب اليوم من شغف بوسائل التواصل الاجتماعي والذي وصل بهم إلى حد الإدمان قد ساهم في إذكاء أعراض النرجسية لديهم حيث محاولة الفرد من خلالها تمجيد وترقية ذاته بتقديمها بطريقة تولد لدى الآخرين انطباعات إيجابية عنه، الأمر الذى يعكس توجههم نحو التمركز حول ذواتهم ومنْ ثَمَّ تطور وتعزيز مستوى الإحساس بالاستحقاق بكافة أشكاله وخاصة الأكاديمي لديهم.

كما قد يرجع ارتفاع المستوى العام للاستحقاق الأكاديمي أيضًا لتدهور العملية التعليمية حيث شهدت مؤسسات التعليم العالي في الآونة الأخيرة عدة تحولات كان لها النصيب الأكبر في التأثير السلبي عليها، فقد أوضح كل من (Cain et al., 2012, 3; Bertl et al., 2019,775-776) أن ما تعرضت له المؤسسات التعليمية من نقص في الموارد ومصادر التمويل قد أجبرها على تعويض ذلك بزيادة الرسوم الدراسية وعليه كان في المقابل لابد أن يوكب ذلك رضا المستفيدين عن خدماتها التعليمية من خلال زيادة كفاءتها وقدرتها التنافسية، وقد شكل ذلك ضغطا على المسئولين بضرورة تقديم التيسيرات التعليمية وتلبية احتياجات الطلاب بهدف تحسين التغذية الراجعة من قبلهم

وزيادة أعداد المسجلين منهم ومنْ ثَمَّ حصول المؤسسة على معدلات رضا أعلى؛ الأمر الذى قد يكون أثر على نموذج المستهلك للتعليم العالي ودفع الطلاب للاعتقاد بأنَّ لديهم قوة وسلطة غير مناسبتين في المواقف الأكاديمية، بل وجعلهم يرون ذواتهم كعملاء يشترون الخدمات، ومعلميهم والمسؤولين كمقدمي لتلك الخدمات، والتعليم كسلعة يتم تبادلها بالمال وليس شيء يمكن اكتسابه من خلال العمل الدؤوب.

كما أن انهيار ثقافة التعليم ومنظومة الأفكار التي يمتلكها طلاب الجيل الحالي نتيجة لما يمر به المجتمع من ظروف صعبة قد يكون أيضًا من العوامل التي يمكن أن تُعزى إليها تلك النتيجة، فقد أصبحت النظرة الاستهلاكية والتنافسية الزائدة تسيطر على معظم هؤلاء الطلاب حيث تجاهل قيمة التعليم من أجل التعلم والمعرفة وإنما أصبح الهدف الرئيسي هو تحقيق النجاح الأكاديمي وإحراز الدرجات المرتفعة بغض النَّظر عن تحقيق النمو المعرفي أو الوسيلة المستخدمة، فقد أكد كلٌ من (Lippmann, Bulanda,& Wagenaar,2009, 198; Crone et al., 2020, 280) بأنه في ظل تلك الضغوط والتغيرات الاقتصادية المتضخمة قد أصبح الطلاب يرون كلياتهم ليس كمكان للنمو والتطور وإنما يتعاملون بداخله كزبائن يرون المعرفة فيه كسلعة والتعليم على أنه مجرد خطوة للحصول على الوظيفة أو الدخل الأفضل أكثر من كونه وسيلة لزيادة الوعى الذاتي والاعتراف بمكانة الفرد في المجتمع، بل ويؤمنون أيضًا بأن القدرة على الدفع هو الشرط الوحيد للنجاح.

وأيضًا قد يكون الضغط الواقع على أعضاء هيئة التدريس له من الأهمية في ظهور تلك النتيجة فقد أشار لوكيت وزملاءه (Luckett, Trocchia, Noel, & Marlin, 2017, 97) إلى أن الفرص التي أتيحت مؤخرا للطلاب بتقييم أساتذتهم سواء داخل الكليات أو على مواقع التواصل الاجتماعي وما ترتب عليها من شيوع وترك انطباعات سلبية قد ساهمت في التأثير على أوضاع أعضاء هيئة التدريس بالمؤسسات التعليمية من خلال وصمة جدارتهم وتهديد عملية التسويق لمقرراتهم؛ الأمر الذى قد جعلهم يدركون أن اتباع المعايير المرتفعة في الفصول الدراسية أو طلب الكثير من الأعمال الفصلية يمس أهدافهم الشخصية بدلا من أن يساعدها، وكذلك دفعهم للسماح بخرق القواعد

المتعلقة بالفصول الدراسية بالتسامح غير المبرر تجاه مواقف وسلوكيات الطلاب والإذعان لرغباتهم بتقديم التيسيرات والدرجات المتضخمة بغض النَّظر عن الأداء، ومنْ ثَمَّ قد يكون لجميع تلك العوامل المؤسسية والفردية دور مهم في رفع مستوى الاستحقاق الأكاديمي بما يتضمنه من معتقدات استحقاقية ومسئولية خارجية وتوجه عالي نحو الأداء لدى طلاب الجامعة من الجيل الحالي.

(٥) نتائج الفرض الخامس، ونصه : " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات كلٍّ من الذكور والإناث في الاستحقاق الأكاديمي ".

وللتحقق من هذا الفرض فقد تَمَّ حساب قيمة (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على أبعاد مقياس الاستحقاق الأكاديمي ودرجته الكلية، ويوضح جدول (١٢) ذلك.

جدول (١٢)

قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الاستحقاق الأكاديمي وأبعاده لدى عينة البحث

العينة / المتغيرات	الذكور (ن= ١٤٩)		الإناث (ن= ١٧١)		قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
	م	ع	م	ع		
معتقدات الاستحقاق	٤٠,٩٣٣	٩,٩٩	٣٥,٨٧١	٩,٥٨٧	٤,٦٢	٠,٠١
المسئولية الخارجية	٣٣,٧٩٩	٨,٦٥٨	٣١,٤٦٢	٧,٣٤١	٢,٥٨٣	٠,٠١
توجه الدرجة مقابل التعلم	٢٧,٥٥	٦,٣٣	٢٥,١٣٥	٧,٣٤٩	٣,١٢٧	٠,٠١
الاستحقاق الأكاديمي (الدرجة الكلية)	١٠٢,٢٨٢	٢٠,٩٥١	٩٢,٤٦٨	١٩,٢٧١	٤,٣٦٣	٠,٠١

يتضح من النَّتائج الواردة في جدول (١٢) أن الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في أبعاد الاستحقاق الأكاديمي والدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وذلك في اتجاه الذكور، وذلك يعنى أن الطلاب الذكور يُظهِرُون مستوى مرتفعا من الاستحقاق الأكاديمي مقارنة بأقرانهم من الإناث، وبذلك لم تثبت صحة الفرض، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة: (Ciani, Summers, & Easter, 2008; Greenberger et al., 2008; Chowning & Campbell, 2009; Boswell, 2012; Sohr-

(Preston & Boswell, 2015; Elias, 2017; Fletcher et al, 2020)، في حين تختلف مع نتائج دراسة أشاكوسو (Achacoso, 2002) والتي أسفرت عن ارتفاع الاستحقاق الأكاديمي لدى الإناث مقارنة بالذكور، وكذلك نتائج دراسة (Lemke, Marx, & Dundes, 2017; Huang & Kuo, 2020; Keener, 2020) والتي أظهرت عدم وجود تأثير للجنس في الشعور بالاستحقاق الأكاديمي، وقد يرجع هذا الاختلاف إلى اختلاف البيئة وطبيعة الظروف الاجتماعيَّة والجوانب النفسية والمجال الزماني الذي طُبق فيه البحث.

ولعل تلك النتيجة يمكن تفسيرها في ضوء الأعراف الاجتماعيَّة الراسخة بالثقافة الشرقية المتسمة بالتحيز الجنسي والتي تشجع على تلبية طلبات الذكور ورغباتهم منذ الصغر بغض النَّظر عن زلاتهم ووسائل الوصول لمتطلباتهم؛ مما قد يسهم في تكوين مكنونات استحقاقية نرجسية لديهم يتعاملون وفقا لها في المراحل اللاحقة وخاصة بالمجال الأكاديمي، وذلك على العكس من الإناث اللاتي تخمد لديهن تلك المكنونات فغالبا ما يتربين على الانكسار ووجوبيَّة التضحية والتفرقة في المعاملة وأن الأفضلية للذكور، كما قد يتلقين انتقادات لاذعة عندما يتصرفن بعدوانية أو تسلط مما يضطرهن لكبت ما قد يظهر لديهن من مظاهر السلوك الاستحقاقى أو يجعلهن يدركن استحقاقا أكاديميا أقل مقارنة بالذكور الذين يجدون التسامح لما قد يبدينه من نرجسية أو سلوكيات استحقاقية.

كما يمكن أيضًا أن تُفسر تلك الفروق والتي جاءت في اتجاه الذكور في ضوء الصورة النمطية الجندرية التي يفرضها المجتمع على الطلاب الذكور حيث توقعات الإنجاز المرتفع وتولى المناصب القيادية وإقران ذلك بالحصول على التقدير والأهمية؛ الأمر الذى قد يضعهم تحت الضغط والقلق والشعور بالخوف من الفشل؛ مما يجعلهم لا يدركون قيمة العمل الأكاديمي في إحساسهم بذواتهم وإنما ينظرون إلى النجاح وإحراز الدرجات على أنه الأكثر أهمية للحفاظ على قيمتهم وذلك بغض النَّظر عن الأسلوب أو الطريقة المتبعة ودون رغبة في تطوير الذات؛ الأمر الذى قد يجعلهم أكثر عرضه للوقوع في ممارسات الاستحقاق الأكاديمي مقارنه بأقرانهم من الإناث اللاتي لا يتعرضن لمثل تلك الضغوط، كما قد أشار تورنبسيد وكوهين

(Turnipseed & Cohen,2015,73) إلى أن ما ترسخه أيضًا تلك الصورة النمطية لدى الذكور من الاعتقاد بأنهم الأكثر كفاءة مقارنة بالإناث قد يسهم في خفض المسئولية الشخصية عن تعلمهم نظرا لما قد يتكون لديهم من اعتقادات بأن لهم الحق في إلقاء مسئولية نجاحهم أو فشلهم على الآخرين.

ومن زاوية أخرى يمكن تفسير تلك النتيجة أيضًا في ضوء ما أشار إليه فتحي عبدالرحمن الضبع (٢٠٢٠) بأن الإناث أكثر دافعية داخلية للتعلم، وكذلك أكثر مواظبة على حضور المحاضرات وإنجازا لما يطلب منهن من واجبات وتكليفات بسرعة واتقان وذلك مقارنة بالذكور. وينسجم ذلك مع ما تمَّ ملاحظته على مجتمع البحث الحالي من خلال القيام بعدة مقابلات مع بعض أعضاء هيئة التدريس والاضطلاع على نسب المعدلات التراكمية للطلاب بالكليات موضع التطبيق، والتي أفادت بارتفاع المعدلات التراكمية للإناث مقارنة بالذكور، كما يكاد أن يجتمع أعضاء هيئة التدريس على أن نسبة كبيرة من الذكور يتغيبون عن حضور المحاضرات أو أداء الامتحانات الشفهية بل ويتسمون باللامبالاة في أداء المهام المطلوبة منهم مع مطالبتهم في ذات الوقت بالحصول على النجاح والدرجات المرتفعة أو التيسيرات المختلفة كتغيير موعد الامتحان الشفهي أو استبدال أسئلته بأخرى أسهل أو تحديدهم لأجزاء معينة من المقرر لطرح السؤال به أو المطالبة بالتجاوز عن نسبة الغياب والتكليفات المطلوبة، واللجوء للسلوكيات الفظة عند إعاقة تلك التوقعات، فقد ذكر أحد أعضاء هيئة التدريس أن بعض الطلاب الذكور ممن حصلوا على درجات منخفضة بمقرره قاموا بتقديم تظلم لعميد الكلية بدعوى انتقاصهم لما يعتقدون أنه يستحقونه حيث يصفونه فيه بالتعنت بفرض التكليفات المعقدة في حين أن أقرانهم من الإناث قد أدين ذات التكليفات بسرعة وكفاءة، وفى حوار مع عضو هيئة تدريس آخر أخبر بأن طالبا ما أحتد عليه ، زاعما أنه يستحق درجات مرتفعة مثلما يفعل باقي أعضاء هيئة التدريس ممن يقومون بالتدريس له مبررا ذلك بانتسابه للبرامج الخاصة ذات الرسوم المرتفعة. وهكذا، يُظهر الذكور مستويات أعلى من الاستحقاق الأكاديمي مقارنة بالإناث اللاتي يملن بصورة أكبر للاستحقاق الصحي غير الاستغلالي.

كما أنه في ضوء النتيجة الحالية التي تشير إلى أن الذكور أكثر شعورا بالاستحقاق الأكاديمي مقارنة بالإناث سواء أكان في معتقدات الاستحقاق أو المسئولية الخارجية أو التوجه نحو الأداء أو الدرجة، فإن ذلك يشير إلى أن هناك عوامل كثيرة قد شكلت البناء النفسي القائم وراء سيطرة تلك المعتقدات والمشاعر الاستحقاقية لديهم، الأمر الذى سيتضح جليًا عند تناولنا للحالة مرتفعة الاستحقاق الأكاديمي من منظور المنهج الكلينيكى، **حيث تمَّ اقتصار العينة الكلينيكية على الذكور فقط وذلك في ضوء النتيجة الحالية.**

(و) نتائج الفرض السادس، ونصه: " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب على مقياس الوالدية المفرطة للآباء والوالدية المفرطة للأمهات".

وللتحقق من هذا الفرض فقد تَمَّ حساب قيمة (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات إدراك الطلاب للوالدية المفرطة للآباء والوالدية المفرطة للأمهات بأبعادهما، ويوضح جدول (١٣) ذلك.

جدول (١٣)

قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات إدراك الطلاب للوالدية المفرطة للآباء والوالدية المفرطة للأمهات وأبعادهما لدى عينة البحث

العينة / المتغيرات	إدراك الطلاب للوالدية المفرطة				قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
	الآباء		الأمهات			
	م	ع	م	ع		
التدخل الزائد	٣٦,٧٥٩	١١,٠٩٦	٣٨,٥٠٣	١١,٠٤٤	-١,٩٩٢	٠,٠٥
المبالغة في الرعاية	٢٩,٣٠٣	٧,٩٢٤	٣١,٢٥	٨,٧٣٩	-٢,٩٥٢	٠,٠١
المراقبة الزائدة	٢٦,١١٦	٧,٧٨٦	٢٧,٧٣٤	٧,٩٨٤	-٢,٥٩٧	٠,٠١
الإفراط في التركيز على الإنجاز	٢٤,٧٧٨	٧,٣٨٥	٢٦,٢٢٢	٧,١٧٤	-٢,٥٠٨	٠,٠١
الوالدية المفرطة (الدرجة الكلية)	١١٦,٩٥٦	٢٨,٩٢٨	١٢٣,٧٠٩	٢٧,٩٣٩	-٣,٠٠٤	٠,٠١

يتضح من النَّتائج الواردة في جدول (١٣) أن الفروق بين متوسطي درجات إدراك الطلاب للوالدية المفرطة للآباء والوالدية المفرطة للأمهات بأبعادهما دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١، ٠,٠٥) وذلك في اتجاه الأمهات، وتعنى هذه النتيجة أن مستوى ممارسة

الأمهات للوالدية المفرطة أعلى من مستوى ممارسة الآباء للوالدية المفرطة كما يدركه أبنائهم من طلاب الجامعة.

وقد ترجع تلك النتيجة إلى أن الأمهات بصفة عامة وخاصة في أغلب الأسر المصرية يكرسن أوقاتهن في متابعة وإدارة شئون الأسرة وذلك في ظل ما يفرضه عليهن المجتمع من أدوار منوطة منهن تتمركز حول رعاية الأبناء ومتابعتهم سلوكيا وأكاديميا بل وتحميلهن أيضًا المسئولية الفردية لأى تعثرات تحدث لهم، بالإضافة إلى ما يملن له أيضًا من تغليب للتعاملات الأقرب للعاطفية منه للواقعية في تربيتهم، كل ذلك قد يدفعهن للحرص الزائد على حماية أبنائهن والتدخل في شئونهم ومحاولة تلبية احتياجاتهم والقيام بالمسؤوليات نيابة عنهم، وذلك مقارنة بالآباء التي تتمركز أدوارهم حول كسب العيش بل وقد يصل الأمر للجوء الكثير منهم للسفر ومنْ ثَمَّ الابتعاد عن الأبناء وتحمل الأمهات للمسئولية كاملة.

كذلك قد تُفسر هذه النتيجة أيضًا في ضوء ما شهده العصر الحالي من تغيرات قد فرضت على عديد من الأمهات أن يكن العائل المسئول عن الأبناء خاصة مع كثرة حالات الطلاق؛ الأمر الذى قد يدفعهن للجوء لتلك الممارسات الوالدية المفرطة كتعويض للأبناء ومحاولة للحفاظ عليهم وإظهارهم بصورة مثالية وذلك لحماية تقدير ذواتهن من نقد الأزواج والمحيطين بهن، أو لشعورهن الزائد بالخوف عند تحملهن المسئولية بصورة فردية، هذا ومن ناحية أخرى قد تُعزى تلك النتيجة أيضًا إلى أن التقارير اليومية التي تقدمها الأمهات للآباء عما يفعله الأبناء من سلوكيات قد تضر بهم، فضلا عن ميلهن لممارسة سلوكيات الرعاية المفرطة في حالات النزاع بين الأب وأبناءه المراهقين؛ ربَّما تجعل إدراك الأبناء للوالدية المفرطة من قبل الأمهات قد يظهر بصورة أكبر مقارنة بالآباء.

كما يمكن أيضًا تفسير دلالة تلك الفروق في ضوء طريقة إدراك واستيعاب الأبناء لسلوكيات الوَالِدَيْن تجاههم والمُتشَكِّلة وفقًا لثقافة المجتمع الذى يعيشون فيه، فقد أشار شيفرين وليس (Schiffrin& Liss,2017,1478) إلى أنه غالبا ما يكثر الميل نحو لوم

ونقد الأمهات بوصف سلوكاتهن المنطوية على الاهتمام الزائد بالأفعال الخانقة بينا تُرى ذات السلوكيات من قبل الآباء باعتبارها أفعال صالحة.

(ز) نتائج الفرض السابع، ونصه: " يُعدُّ الاستحقاق الأكاديمي متغيرا وسيطا في العلاقة بين الوالدية المفرطة (للأب/ للأم) وتحمل الإحباط الدراسي".

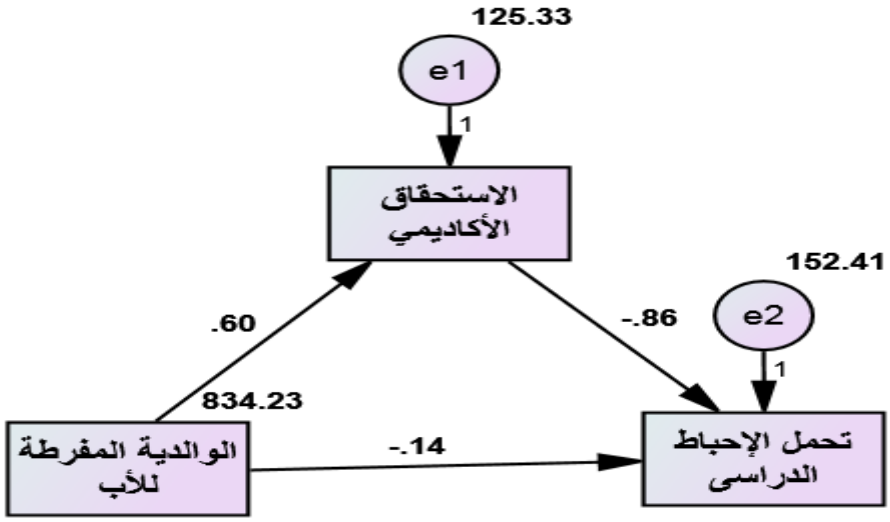
وللتحقق من هذا الفرض تمَّ استخدام طريقة بارون وكينى من خلال إيجاد العلاقة المباشرة بين المتغير المستقل (الوالدية المفرطة للأب/ للأم) والمتغير التابع (تحمل الإحباط الدراسي) بدون وجود المتغير الوسيط (الاستحقاق الأكاديمي)، باستخدام تحليل الانحدار الخطى عن طريق برنامج الأموس حيث تمَّ رسم الوالدية المفرطة للأب/ للأم كمتغير مستقل وتحمل الإحباط الدراسي كمتغير تابع ، ويوضح جدول (١٤) هذه النَّتائج.

جدول (١٤)

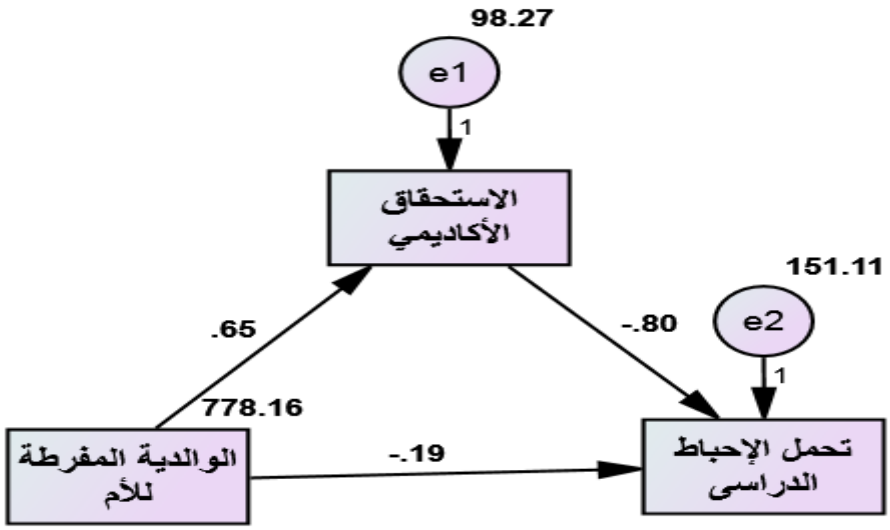
معاملات الانحدار اللامعيارية ودلالتها والتأثير المباشر للوالدية المفرطة (للأب/للأم) على تحمل الإحباط الدراسي بدون وجود الوسيط

المسار		معامل الانحدار اللامعيارى B	الخطأ المعيارى S.E.	القيمة الحرجة C.R.	مستوى الدلالة P	التأثير المباشر المعيارى Beta
تأثير مباشر للوالدية المفرطة على تحمل الإحباط الدراسي	الأب	-٠,٦٥٤	٠,٠٣	-٢١,٦١١	٠,٠١	-٠,٧٧١
	الأم	-٠,٧٠٥	٠,٠٢٩	-٢٤,٠٢١	٠,٠١	-٠,٨٠٢

ثم تمَّ إيجاد تأثير المتغير المستقل على التابع في وجود الوسيط باستخدام برنامج الأموس في تحليل المسار بين المتغيرات الثلاثة واستخراج معاملات الانحدار (التأثيرات المباشرة) والقيمة الحرجة ودلالتها، ثم إيجاد التأثيرات غير المباشرة وحدود الثقة باستخدام طريقة البوتستراب، ويوضح شكل (١)،(٢)، وجدول (١٥)،(١٦) هذه النَّتائج.



شكل (١) وساطة الاستحقاق الأكاديمي بين الوالدية المفرطة للأب وتحمل الإحباط الدراسي



شكل (٢) وساطة الاستحقاق الأكاديمي بين الوالدية المفرطة للأم وتحمل الإحباط الدراسي

جدول (١٥)

معاملات الانحدار اللامعيارية ودلالتها والتأثير المباشر المعياري للوالدية المفرطة (للأب/للأم) على تحمل الإحباط الدراسي في وجود الوسيط (الاستحقاق الأكاديمي)

المسار		معامل الانحدار اللامعيارى B	الخطأ المعياري S.E.	القيمة الحرجة C.R.	مستوى الدلالة P	التأثير المباشر المعياري Beta
تأثير الوالدية المفرطة على الاستحقاق الأكاديمي	صورة الأب	٠,٥٩٩	٠,٠٢٢	٢٧,٥٨٤	٠,٠١	٠,٨٣٩
تأثير الاستحقاق الأكاديمي على تحمل الإحباط الدراسي		-٠,٨٥٥	٠,٠٦٢	-١٣,٨٥٢	٠,٠١	-٠,٧١٨
تأثير الوالدية المفرطة على تحمل الإحباط الدراسي		-٠,١٤٣	٠,٠٤٤	-٣,٢٣٧	٠,٠١	-٠,١٦٨
تأثير الوالدية المفرطة على الاستحقاق الأكاديمي	صورة الأم	٠,٦٤٧	٠,٠٢	٣٢,٥٣٢	٠,٠١	٠,٨٧٧
تأثير الاستحقاق الأكاديمي على تحمل الإحباط الدراسي		-٠,٨٠١	٠,٠٦٩	-١١,٥٣٥	٠,٠١	-٠,٦٧٣
تأثير الوالدية المفرطة على تحمل الإحباط الدراسي		-٠,١٨٧	٠,٠٥١	-٣,٦٥	٠,٠١	-٠,٢١٣

جدول (١٦)

التأثيرات غير المباشرة وحدود الثقة لها

المسار		التأثير غ.مباشر		حدود الثقة	
		اللامعيارى B	المعياري Beta	حد أدنى	حد اعلى
تأثير غير مباشر للوالدية المفرطة على تحمل الإحباط الدراسي عبر الاستحقاق الأكاديمي	الأب	-٠,٥٢١*	-٠,٦٠٣*	-٠,٦١٥	-٠,٤١٢
	الأم	-٠,٥١٨*	-٠,٥٩*	-٠,٧٠١	-٠,٤٥٦

* دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من جدول (١٤)، (١٥)، (١٦) أن التأثير المباشر اللامعيارى للوالدية المفرطة (للأب/ للأم) على تحمل الإحباط الدراسي بدون وجود الوسيط قد بلغ على التوالي (-٠,٦٥٤)،(-٠,٧٠٥) وهى قيم دالة إحصائيًا، كما بلغت قيمة beta لكل منهما على التوالي (-٠,٧٧١)،(-٠,٨٠٢)، بينما بلغت قيمة التأثير المباشر اللامعيارى للوالدية المفرطة (للأب/ للأم) على تحمل الإحباط الدراسي في وجود الوسيط (الاستحقاق الأكاديمي) على التوالي (-٠,١٤٣)،(-٠,١٨٧)، وكانت أيضًا ذات دلالة إحصائية، وقيمة beta لكل منهما على التوالى (-٠,١٦٨)، (-٠,٢١٣)، ومنْ ثَمَّ طبقا لطريقة بارون وكينى فإنه قد انخفض التأثير المباشر بين المغير المستقل والتابع عند وجود الوسيط عنه عندما لم يكن موجود مع المحافظة على الدلالة الإحصائية؛ وبالتالي فإن الاستحقاق الأكاديمي متغير وسيط ذو وساطة جزئية، أما طريقة البوتستراب فتركز على التأثير غير المباشر، ويلاحظ أن قيمة التأثير غير المباشر للمتغير المستقل على التابع في وجود الوسيط جاءت ذو دلالة إحصائية والصفر لم يتوسط حدود الثقة، وأن التأثير المباشر بين المستقل والتابع مازال دالا إحصائيا؛ ممَّا يؤكد أن الاستحقاق الأكاديمي ذا وساطة جزئية، وذلك وفقا لما أشار إليه أوانج (Awang, 2012,108,115)، وبهذا لم تحقق صحة الفرض.

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء ما أشار إليه سجرين وزملاؤه (Segrin et al., 2012, 240) بأن سيطرة الشعور بالاستحقاق النفسي على الأبناء والناتج عن معايشتهم لنمط الإفراط في التربية من قبل (الأب/ الأم) قد يخفض من قدرتهم على تنظيم انفعالاتهم عند مواجهتهم لأى صعوبات؛ الأمر الذى قد يسهل من تخلل مشاعر الغضب والإحباط لنفوسهم.

كما يمكن تفسير تلك النتيجة أيضًا في ضوء ما أشار إليه بارتون وهيرش (Barton & Hirsch, 2016, 13) بأن الأبناء الذين ينشؤون في ظل أنماط والدية تحرص على تجنيبهم للعقبات والمشكلات وتدفعهم لتضخيم ذواتهم بصورة مبالغة واصطناعية يتطور لديهم اعتقادات بأن المجتمع عليه أيضًا إزالة العقبات من مساراتهم بدلا من محاولاتهم الذاتية لتحديها والتغلب عليها؛ ممَّا قد يؤدى في المقابل لضعف تكيفهم

مع المواقف المختلفة ، وفى ذات السياق فأن الطلاب المتشكل لديهم معتقدات استحقاقية أكاديمية غالبا ما يلتحقون بالتعليم الجامعي ولديهم توقعات غير واقعية حول أحقيتهم في إيجاد مسارات أكاديمية أكثر سلاسة ربَّما على غرار نمط والديهم المتساهل الأمر الذى قد يحدث لديهم تنافر معرفي مؤديا بهم للشعور بالإحباط بل وصعوبة التعامل الإيجابي معه، وذلك عند مواجهتهم لنظام أكاديمي جامعي يتطلب الاكتفاء الذاتي والتمتع بمهارات التنظيم الذاتي اللازمة لتحقيق النجاح.

تعقيب على الدراسة السيكومترية

أسفرت نتائج الدراسة السيكومترية عن: وجود علاقة ارتباطية طردية بين الاستحقاق الأكاديمي والوالدية المفرطة، وعكسية بينه وبين تحمل الإحباط الدراسي، وكذلك بين الوالدية المفرطة وتحمل الإحباط الدراسي، وأيضا ارتفاع المستوى العام للاستحقاق الأكاديمي، مع وجود فروق بين الجنسين في الاستحقاق الأكاديمي في اتجاه الذكور، وبين إدراك الطلاب للوالدية المفرطة للآباء والأمهات في اتجاه الأمهات، وقد خرجت النَّتائج متسقة ومؤكدة لبعضها البعض حيث أكدت نتائج الفرض السابع نتائج الفرض الأول والثاني والثالث؛ فقد توسط الاستحقاق الأكاديمي العلاقة بين الوالدية المفرطة وتحمل الإحباط الدراسي، ممَّا دعم العلاقات الارتباطية.

ملخص نتائج الدراسة الكلينيكية * :

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من صحة الفرض الثامن: **ونصه** " تختلف ديناميات الشخصية والبناء النفسي للحالة الطرفية مرتفعة الاستحقاق الأكاديمي عن الحالة الطرفية منخفضة الاستحقاق الأكاديمي من خلال منظور المنهج الكلينيكى".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، اُختيرت حالتان طرفيتان (حالة مرتفعة الاستحقاق الأكاديمي وأخرى منخفضة)، طُبقت عليهما أدوات الدراسة الكلينيكية السابق ذكرها، وقد تَمَّ تفسير وتحليل محتوى القصص بالاستعانة بكتيب التعليمات ومعطيات تاريخ الحالة وتفسير الأحلام والهفوات وزلات القلم بالإضافة إلى استمارة "موراى"، حيث أكد أن

---

* **استجابات الحالتين الأعلى والأقل استحقاقا أكاديميًا على بطاقات اختبار (T.A.T) وتفسيرها توجد بالتفصيل في ملاحق البحث.**

تحليل محتوى القصص يعتمد على تحليل حاجات البطل والضغوط البيئية والرؤية الشاملة للموضوع والتركيز على الاهتمامات والعواطف (Murray,1971,9)، وأسفرت نتائج الدراسة الكلينيكية عن تحقق صحة الفرض الكلينيكى حيث وجد أن هناك اختلاف جوهري في ديناميات الشخصية والبناء النفسي للحالة مرتفعة الاستحقاق الأكاديمي عن الحالة منخفضة الاستحقاق الأكاديمي من خلال تاريخ الحالة والاستجابات المسقطة على اختبار التات، وفيما يلى بيان ذلك لكل حالة على حدة:

أولا– الحالة مرتفعة الاستحقاق الأكاديمي:

حصلت الحالة (المفحوص) على أعلى الدرجات على مقياس الاستحقاق الأكاديمي وذلك مقارنة بباقي أفراد عينة البحث، حيث كانت درجته مساوية (١٣٩/١٤٠)، في حين كانت الدرجة على مقياس الوالدية المفرطة صورة الأب (١٧١ /١٩٠)، صورة الأم (١٨١ /١٩٠) وعلى مقياس تحمل الإحباط الدراسي (٤٤ /١٧٠).

أ- تاريخ الحالة:

هو طالب بكلية التربية– جامعة المنيا، يبلغ من العمر (١٩) عامًا، يصف شخصيته بأنها قوية ولامعة ويذكر أن لديه القدرة على التأثير على الآخرين، وترتيبه بين أخواته الأول تليه أنثى تبلغ من العمر (١٣) عاما، وهى طالبة بالمرحلة الإعدادية ويصفها بأنها عنيدة، ثم تليها انثى أخرى تبلغ عشر سنوات طالبة بالمرحلة الابتدائية ذات طباع هادئة، أما والده فهو يبلغ من العمر (٤٦)عاماً ويعمل مدرسًا ، وتتسم شخصيته بالقوة كما تتركز عاداته الرئيسية في متابعته لأبنائه خاصة في الجانب الأكاديمي، في حين تبلغ والدته من العمر (٤٣) عاماً وهى تعمل مدرسة وشخصيتها طيبة وتحرص على رعايته هو وأخواته وقضاء كافة طلباتهم حتى التي لا يحتاجونها، **وعن علاقة الحالة بالوالدين** يذكر أنها جيدة إلى حد ما، لكنه احيانا يشعر بالضيق الذى يصل إلى حد الاختناق من تدقيق والدته معه في معظم خطواته، وكذلك خوفها الزائد عليه في أي أمر يخوضه، كما أن أغلب مشكلاته مع والديه تدور حول مدى التزامه الدراسي وجودة تقاريره الأكاديمية؛ فيذكر أن أكثر ما يضايقه داخل أسرته هو " مقارنة والديه المستمرة لدرجاته بدرجات زملاءه وأقاربه، وكذلك ضيقهما إذا لم يحصل على الدرجات التي يريداها وخسارته

لمكافئتهم"، كما أن والدته كانت أكثر تدليلا له حيث ذكر " هي تفعل لي كل شيء ولا ترد لي طلبا ودائما تقول لي أنت الأفضل فأنت الولد الوحيد"، **وعن أسلوب تربيته** يشير إلى أنه يتسم بالشدة والسيطرة وفرض الأوامر، كما أنه كثيرا ما تعرض للعقاب بسبب مشاغبته أو ارتكابه للأخطاء، **وعن طفولته** فقد ذكر أنه كان من النمط المنطوي، كما أن من ذكرياته المهمة خلال تلك المرحلة " رفضه للعب مع غيره من الأطفال مبررا ذلك بأنهم دون مستواه"، وكذلك قوله بأنه كان يتمنى أن يكون بطلًا أو زعيمًا شعبيًا، وأن يمارس لعبة القفز بالخيل، أما بالنسبة لميله لتزعم الغير يذكر " أنا بالطبع قائد منذ الصغر دائما تقول لي والدتي هذا"، ومن أكثر المشكلات التي اعترضته في دراسته ظلم المعلمين له وإعطاءه درجات أقل مما يستحق؛ الأمر الذى جعله لا يحب الدراسة أو المدرسين، ويتضح في قوله أيضًا " للأسف لم أحقق أمنياتي وأشعر بالحزن على نفسى"، وعن صداقاته فهو لديه عدد قليل من الأصدقاء يتحدث كثيرا معهم عن ذاته وإنجازاته، كما يشعر بالاستياء من "ان الناس لا يقدرون إمكاناته" وكذلك " يشعر بالضعف في كثير من الآحيان"؛ الأمر الذى يشعره بالضيق ويجعله يفضل الابتعاد عمن حوله ذاكرا " أحب أن أكون لوحدي كثيرا هذا افضل لي".

وبالنسبة للحقل الجنسي: فهو يشعر بميل قوى نحو النساء وله بعض الخبرات الخاطئة المتعلقة بالنواحي الجنسية كمشاهدة بعض الأفلام التي بها مشاهد جنسية على الانترنت، كما أنه يرى أن الزواج نظام اجتماعي لابد منه ولكنه يلزم انتقاءه جيدا للاستفادة منه وللحفاظ على الشكل الاجتماعي، وأن الفتيات معظمهن منحرفات؛ لذلك تسيطر عليه مشاعر القلق من تكوين العلاقات العاطفية ويصعب عليه تصديقها فهو يذكر أيضًا " أنه يحب الوحدة والاحتفاظ بمشاعره والتعبير عنها في خيالاته"، وقد ارتبط عاطفيا بأحدي الفتيات أثناء المرحلة الثانوية لكنه تركها مبررا ذلك بأنه وجدها ليست من مستوى تفكيره ولا تصلح له، **أما بالنسبة لموقفه من العاهات، والأحلام والاضطرابات النفسية:** فيذكر أنه لا يحب العاهات لأنها من وجهة نظرة تُشعر صاحبها بالنقص وأنه أقل من الآخرين وتجعلهم ينبذونه، كذلك قد ذكر أنه لا ينام جيدا ويعانى من تكرار بعض الأحلام والكوابيس المزعجة، منها: "سقوطه من أعلى البرج"، " تشوه وجهه بالنار مع

شعوره بالحزن الشديد بعد رؤيته لهذا الكابوس"، أما عن آخر حلم له يقول " قد حلمت أنني أقف على منصة التكريم ووجهي يلمع من السرور والناس تصفق وتهتف باسمى وتلقيني بالعديد من الجوائز"، كما قد ذكر أيضًا أنه يتمتع بتكوين بدني مميز وذو تأثير إيجابي؛ فهو يتسم بأنه " طويل ورياضي وجذاب، أزرق العينين بنى الشعر خمري البشرى"، ويرتدى سلسلة في رقبته، أما بالنسبة لاضطراباته النفسية فهو يشعر بالقلق والتوتر الشديد والاكتئاب، وكثيرا ما يعانى من الصراعات النفسية ولكنه لا يحب أن يظهرها لأحد وخاصة زملائه فهم يتحسسون من ذلك ويبتعدون عنه، كما أن البعض منهم يخبرونه "أنت معقد وتحب نفسك"؛ الأمر الذى يُشعره بالضيق، **أما عن فلسفته في الحياة:** تتلخص في قوله "يجب أن يحصل الإنسان على كل ما يتمنى لمجرد حصول الآخرين عليه"، كما أنه أيضًا لا يمارس عقيدته الدينية بانتظام.

ب- تحليل تاريخ الحالة:

يكشف تاريخ الحالة عن الجو الأسرى المبالغ وغير الصحي الذى نشأ وتربى فيه حيث المراقبة والرعاية الزائدة والمبالغة في التركيز على الإنجاز؛ والذى قد يكون ساهم في ظهور أفكار ومعتقدات نرجسية استحقاقية لديه، ظهرت في رغبته القوية في تزعم الغير وكذلك شكواه من عدم عدالة المعلمين، واتضحت أيضًا في فلسفته في الحياة، ويتضح كذلك من استقراء تاريخ الحالة عدم تحمله للمسئولية وسرعة شعوره بالإحباط، كما يكشف أيضًا عما لديه من مكونات استعراضية سافرة وأفكار اضطهادية، ومعاناته من بعض الصراعات النفسية الداخلية المتعددة، حيث ذكر " أنا لا أظهر صراعاتي لأحد"، كما أنه يعانى من القلق الشديد والتوتر والأحلام المزعجة؛ ممَّا قد يكشف عن مشاعر عارمة من الذنب قد وصلت إلى حد الاكتئاب، ويعزز نظرته السوداوية للحياة؛ الأمر الذى قد يكون مؤشرا لما لديه من ميول عصابية واضحة.

ج- موجز مبسط للمضمون السيكولوجي لديناميات الشخصية والبناء النفسي للحالة مرتفعة الاستحقاق الأكاديمي:

تميز البناء النفسي والدينامى لشخصية الحالة (المفحوص) مرتفعة الاستحقاق الأكاديمي كما أشارت استجاباته على اختبار التات وتاريخ الحالة والمقابلات الكلينيكية بما يلي:

١- اتضح أن المفحوص شخصية تتسم باللامسئولية ذات آراء مشوهة عن الأهمية والتحكم حيث تربى في بيئة أسرية مفرطة الرعاية مبالغة في المشاركة بكل جوانب حياته فبات يركز على ذاته مظهرا لمعتقدات وسلوكيات استحقاقية استغلالية سلبية ومزعجة، فقد كشف تاريخ الحالة عن ذلك حيث ذكر " والدتي تفعل لي كل شيء... ودائما تقول لي أنت الأفضل فأنت الولد الوحيد"، " تقضى والدتي كافة طلباتي... حتى التي لا نحتاجها"، كما تأكد ذلك في مضمون اللوحة (6BM) حيث كشفت عن المسئولية الخارجية لديه كنتاجا للخوف والتدخل الوالدى الزائد ، وذلك في قوله " وكانت أمه ملازمة له في كل شيء "، " أخاف عليك من بعدى فأنت غير مستعد لتحمل الحياة وحدك "،" تختار له الناس الذى يتعامل معهم "، وتأكد ذلك أيضًا في اللوحة (١٥) في قوله " وذهب إلى والده لكى يحل له مشكلته مثلما يفعل دائما "، كما كشف المفحوص أيضًا عن معاناته من التوقعات الوالدية المفرطة لتحقيق الإنجاز حيث الضغط عليه للحصول على النَّتائج الإيجابيَّة باستخدام المكافئات مع توجيهه للنظر للبيئة الدراسية كمكان للمنافسة، فقد ذكر بتاريخ الحالة أنه يتوتر بشدة من مقارنة والديه المستمرة لدرجاته بزملائه وأقاربه، وضيقهما أذا لم يحقق ما هو متوقع منه، أو عند خسارته لمكافأة أحدهما، وذلك ما تأكد في مضمون قصتي اللوحتين (١، ١٥) حيث قوله " هل من المعقول أن يفشل، ويفقد هديه والديه وتباهيهما به "،" ولكن الأب غضب على تضيعه فرصة أن يكون الأفضل"؛ وما سبق يوضح مدى معاناة الحالة من والدية غير سوية قد تكون أسهمت في تشوه بناءه النفسي فجعلته يرى ذاته بصورة متضخمة، هشة ضعيفة نفسيا غير قادرة على المقاومة، حيث إن معايشة الفرد لتلك الممارسات السلبية قد تجعله يستجيب استجابات مرضية ذات صور متعددة الاختلال الوظيفي.

٢- كما كشفت الإسقاطات أيضًا عن دلالات متعددة تؤكد وجود عصاب نرجسي لدى المفحوص والذى أتضح في تاريخ الحالة حيث ذكر" أنا ذو شخصية قوية ولامعه "،" أمنيتي أن أكون بطلًا ... فليس لي مثيل"، " أنا بالطبع قائد منذ الصغر"، " زملائي يقولون لي أنت معقد وتحب نفسك"، " أغلب حديثي معهم عن نفسى وانجازاتي"، كما أتضح ذلك أيضًا في تكراره لكلمة "أنا" خلال المقابلات الشخصية، وتأكد ذلك في المضمون السيكولوجي لقصص اللوحات (3BM، 6BM، 14، 17BM) حيث كشفت عما لديه من أخاييل العظمة وعشقه للصفات البراقة المضخمة للذات مع ميوله الزائفة للقوة والألمعية، والذى أتضح جليا في قوله "فهو متفوق في كل شيء وكل المجالات العادية وغير العادية"، "فهو لا أحد يشبهه من قريب أو بعيد"، "ولا أحد يستطيع الوصول إلى مستوى تفكيره اللامع"،" ويجب أن تبنى مستشفيات ومدارس ومنتزهات باسمة المميز"، " هذا الولد لا يوجد له مثيل"، " متفوق وعبقري ولديه العديد من المميزات التي لا يمتلكها غيره"،" فهو الأكثر عبقرية"، وكذلك عناوين بعض القصص "أنه خارق وعبقري..."، كما ظهر العصاب النرجسي أيضًا في ميل الحالة للغطرسة ومحاولته لتحقير الآخرين وتقليص حجمهم الاجتماعي باستخدام الازدراء، وذلك محاولة لتعويض مشاعر النقص ولتأمين شعوره بالتميز والتفوق، وقد اتضح ذلك في تاريخ الحالة حيث ذكره لسبب تركه للفتاة التي ارتبط بها "بأنها ليست من مستوى تفكيره ولا تصلح له"، وكذلك ذكر بأنه في صغره كان يرفض اللعب مع الأطفال الآخرين مبررا ذلك بأنهم دون مستواه، وقد اتضح ذلك أيضًا في مضمون قصص اللوحات (2، 4، 17BM) وذلك من خلال أحداثهم وفي قوله "فكان يجب أن يعرف مقدار نفسه وحجمه لكى يتحدى من هو أقوى منه"، وعنوان أحدها (العامة)، ومن الدلالات الأخرى التي أكدت أيضًا على النزعة النرجسية لدى المفحوص ضعف اتصاله بالواقع حيث إنه يعانى من أخاييل العظمة وسوء الحالة المزاجية، والذي ظهر جليا في مضمون معظم القصص، وكذلك تفضيله للوحدة والانزواء تعبيرا عن السخط والانزعاج من الآخرين، وتأكد ذلك بتاريخ الحالة في قوله " أحب أن أكون لوحدى كثيرا هذا أفضل لي"، وكذلك في مضمون اللوحة (٢).

٣- كذلك كشف مضمون القصص عن مكونات استعراضية عالية وسافرة في البناء النفسي للمفحوص حيث وصف تكوينه البدني بأنه "طويل ورياضي وجذاب أزرق العينين بنى الشعر خمري البشرة"، وكذلك أشار إلى أن ملامح وجهه مميزة ولها تأثير إيجابي، وهو يرتدى سلسلة في رقبته، وقد أكدت أحلامه ذلك حيث ذكر "حلمت أنني أقف على منصة التكريم ووجهي يلمع من السرور والناس تصفق وتهتف باسمى وتلقيني العديد من الجوائز"، وقد اتضح ذلك في اللوحة (8BM) في قوله " شاب جميل ووسيم للغاية تحبه كل الفتيات ويعجبن به ..."، وفى اللوحة (17BM) في قوله " شاب قوى البنية مفتول العضلات"، " ووصل للقمة... وكان الجميع يهتف باسمه"، ومن المعلوم أن التركيز على الجنبات البدنية والاستعراضية لدى الرجال دليل على الضعف النفسي وهبوط مفهوم الذات.

٤- كشف أيضًا مضمون اللوحات (2، 3BM، 6BM، 14، 15) عن المعاناة من مشاعر الاضطهاد وهى تمثل الوجه الآخر لأخاييل العظمة، وقد تأكدت هذه المشاعر في تاريخ الحالة حيث ذكر "أن الناس لا يقدرون إمكاناتي"، " بحس بالضعف في كثير من الاحيان "، وتأكد ذلك أيضًا في مضمون اللوحات السابقة من خلال قوله " ولا يعرفون مكانة الناس التي تمشى وسطهم ..."، "الناس لا تحب الأفراد المتميزين وينكرون دائما تميزهم"، " فهم لا يقدرون قيمة الشخص"، " وظلم الناس وعدم تقديرهم لمواهب البشر"، "يشعر أن كل الطلاب يضحكون عليه وهو يقف مكتوف الأيدي...".

٥- كذلك كشف المفحوص عن مشاعر الاستحقاق غير الواقعي بشكليه العام والأكاديمي حيث ذكر أن فلسفته في الحياة "يجب أن يحصل الإنسان على كل ما يتمنى لمجرد حصول الآخرين عليه"، كما أشار بتاريخ الحالة إلى أن " من أكثر المشكلات التي اعترضته في دراسته ظلم المعلمين له وإعطاءه درجات أقل مما يستحق"، فقد تبين في اللوحتين (2، 3BM) اتجاهه المستحق نحو الحصول على الامتيازات بصفة عامة والتي لا علاقة لها بجهده ، وذلك في قوله " يجب أن ينظر إليه الآخرون بإعجاب وتقدير ... "، "يجب أن يحصل على كل ما يريد"، كذلك كشف أيضًا مضمون قصص اللوحات (1،2، 14، 15) عما لديه من تصورات متضخمة غير واقعية لاستحقاقه للمعاملة التفضيلية في الحصول

على النَّتائج (الدرجات) الإيجابيَّة دون مسئولية أو رغبة في الاتقان، واتضح ذلك جليا من خلال أحداثهم وفى قوله "فقد دفع كامل المصروفات ... وساهم بمبالغ إضافية ... وهذا كافي لكى يحصل على الدرجات التي يريدها"، "وعلى المعلمين أن يفهموا ذلك فهذه وظيفتهم ... ويعطوه كامل الدرجات مثله مثل زملاءه الآخرين"، "يتوقع أن يحصل على الدرجات النهائية... ولكن حصل زميل له لا يستحق على المركز"، " أنا يجب أن آخذ الدرجة كاملة لمجرد أنني تطوعت ورفعت يدى حتى وأن لم يكن لدى الوقت لكى أستعد"، "فلماذا تأخذ أنت المرتب لكى نشرح نحن أم أنت"؛ الأمر الذى يؤكد ما لديه من نزعة نرجسية، والتى قد تكون نشأت جراء تربيته الخاطئة المفرطة في كل شيء بصورة جعلته تركيبة معقدة البناء النفسي ضعيفة عديمة المسئولية تنتظر الامتثال لها من الآخرين دون بذل جهد أو قدرة على مواجهة الصعاب وتحملها.

٦- اتضحت أيضا معاناة المفحوص من مشاعر عارمة من الذنب وصلت إلى حد الاكتئاب، وقد أكد هذا ما يعانيه من أرق، وحلمه الذى يأتيه في صورة كابوس " يأتيني كابوس متكرر على شكل تشوه وجهى بالنار، وأشعر بالحزن الشديد بعد رؤيته"، "حلمت أنني أسقط من أعلى البرج" ؛ ممَّا يعكس رغبته اللاشعورية في عقاب الذات نتيجة ممارسته لأشياء ممنوعة وسلوكيات لا أخلاقية (معطيات تاريخ الحالة)، وقد اتضح ذلك في مضمون قصة اللوحة (8BM)، وكذلك عنوانها " ماذا أفعل لو تشوه وجهى".

٧- كشفت الإسقاطات عما لدى الحالة من اتجاهات سلبية وغير سوية نحو أفراد الجنس الآخر وخوف قهري من العلاقات الجنسية الغيرية، فقد ذكر في تاريخ الحالة " الفتيات معظمهن منحرفات"، " تكوين العلاقات العاطفية يحسسني بالقلق ويصعب على تصديقها"،" أفضل الوحدة والاحتفاظ بمشاعري داخلي والتعبير عنها في خيالاتي"، وقد اتضح ذلك في مضمون قصة اللوحة (4) وعنوانها " ساقطة تبيع نفسها"، وكذلك في اللوحة (13MF) والتي كشفت أيضًا عن مظاهر شهوية عارمة ونزعات غير أخلاقية حيث ارتكابه لبعض الأشياء الخاطئة، ويتفق ذلك مع تاريخ الحالة فهو دائم مشاهدة الأفلام الجنسية ويمارس بعض العادات الخاطئة؛ الأمر الذى تأكد أيضًا من خلال تكرار بعض الكوابيس معه (سبق الإشارة لها).

٨- كشفت الإسقاطات عن ظهور النزعة الميكافيلية لدى الحالة والتي تُعدُّ مؤشرا لانعدام الضمير الأخلاقي، وذلك من خلال انتهاجه لبعض السلوكيات الاجتماعيَّة الخاطئة كالخداع والاستغلال وتغليب المصلحة الذاتية وعدم الأمانة، وقد اتضح ذلك في اللوحات (10، 14، 17BM) وذلك في قوله "قرر أن يتملك مشاعر أستاذه لكى يحصل على ما يريد"، " يريد أن يمتلك كل الأشياء ... مهما كانت الوسيلة"، " وقام خلسه باستبدال حبل التسلق"، وكذلك في عنوان القصة " أفكار شيطانية لكى تنجح"، مما يشير إلى اختلال النسق القيمي والأخلاقي لديه وضعف مكونات الأنا الأعلى وميله لإشباع رغباته بغض النَّظر عن قيم المجتمع، وقد تأكد ذلك في تاريخ الحالة حيث عدم التزامه الديني، كما ظهرت النزعة الميكافيلية أيضًا في نظرته نحو الزواج حيث اعتقاده بأنه قائم على المصلحة وليس الحب والتضحية، فقد ذكر "أن الزواج من وجهة نظره نظام اجتماعي لابد منه ولكن يلزم انتقاءه جيدا للاستفادة منه وللحفاظ على الشكل الاجتماعي"، وذلك ما قد أكدته أيضًا إسقاطات الحالة في مضمون قصة اللوحة (4).

٩- تبين كذلك أن المفحوص يميل للهروب الهستيري باستخدام التخيل، وذلك كمصدر للإشباع المؤقت، فقد ذكر " أنه يحب الوحدة والاحتفاظ بمشاعره بداخله والتعبير عنها في خيالاته"(كما سبق الإشارة لذلك)، وكذلك يسرف في استخدام أحلام اليقظة، وقد تأكد ذلك في مضمون اللوحتين (١،٢) حيث استخدامه للتخيل كحيلة لا شعورية للهروب من الواقع.

١٠- كشفت الإسقاطات أيضًا عن ظهور علامات للفشل في تحمل المواقف الضاغطة والمحبطة خاصة في البيئة الأكاديمية تعكس ضعفا في البنية الشخصية للحالة، والتي قد تكون نتاجًا لأساليب التربية غير السوية التي تَعرض لها (التدخل الزائدة، الرعاية المفرطة....)، وقد ظهر هذا الجانب واضحا في مضمون بعض القصص من خلال الإشارات إليه، مثل: ضعف القدرة على تقبل المواقف المحبطة والذى اتضح في مضمون اللوحة (١) وذلك خلال أحداث القصة وفى قوله "هل من المعقول أن أفشل"، وفى اللوحة (3BM) وعنوانُها " لماذا حدث هذا"، واللوحتان (14، 15) والتي كشفتا أيضًا عن معاناة الحالة من الشعور باليأس وفقدان الآمل وسوء الحالة المزاجية، وذلك في قوله " فخاب آمله..."، "ناقم على الحياة وظلمها"، وقد اتفق ذلك مع تاريخ الحالة حيث قوله " لم أحقق

أمنياتي وأشعر بالحزن الشديد على نفسى"، كما كشف أيضًا مضمون بعض القصص عن وضوح فشل الحالة وعجزها في المواجهة السوية للضغوط والعقبات، وذلك أما باللجوء للطرق غير المشروعة والعدوان الخارجي كما في اللوحات (10،13MF،17BM)، أو للعدوان الداخلي بمهاجمة الذات كما في اللوحة (3MB)، وكذلك في اللوحة (14) وعنوانها " الانتحار هو الحل"، أو بالانسحاب كما في اللوحتين (3BM، 15)، أو باللجوء للتخيل كما في اللوحة (1)، وقد تأكد ذلك أيضًا من خلال استجابات المفحوص في المقابلات الشخصية حينما سُئل عن موقفه من التعرَّض للفشل والإحباط خاصة في دراسته فقد ذكر " أنه ليس على استعداد لذلك ولا يجب أن تعترض طريقه أي عقبات"، ممَّا يشير إلى الضعف النفسي الناجم عن تدهور البناء النفسي لديه.

١١- وضوح الجانب العدواني لدى المفحوص والذى يعكس ما لديه من غضب نرجسي قد نشأ كرد فعل للجرح أو الأذى النرجسي الذي يشكل تهديدا ملحوظا لتقدير الذات، وقد بدا هذا الجانب واضحًا في مضمون القصص ففي اللوحتين (6BM، 15) كشفت الإسقاطات عن ميول عدوانية نحو السلطة بكل أشكالها (عدوان لفظي انفعالي)، ويتضح ذلك من عنف الحوار بين الفتى ووالدته في إحدى القصتين، والطالب ومعلمه في القصة الأخرى؛ الأمر الذى يعكس اتجاهه السلبى نحو مصادر السلطة وميله لسلوكيات المعارضة ، وكذلك كشفت اللوحة (17BM) عن نزعات عدوانية مكبوتة (العدوان البدني اللاجتماعى) من خلال الإشارة للإيذاء البدني غير المشروع رغبة في السيطرة والتميز، وكذلك كشفت اللوحتان (3BM، 14) عن ميله للعدوان الذاتي (الداخلي) حيث انتهاء القصتين بانتحار بطل القصة؛ ويدل ذلك كله على ضعف قدرة المفحوص على التوافق في بيئته.

١٢- كذلك اتضح أيضًا معاناة الحالة من بعض الجوانب السلبية الأخرى كاللافعالية وانخفاض الكفاءة حيث استغراقه في التفكير غير الفعال دون بذل الجهد، ويظهر ذلك في مضمون قصته اللوحة (١)، وكذلك ما لديه من حاجة للنجاح والإنجاز ولكن الطرائق التي يعتمدها لتحقيق ذلك تتمركز حول الوهم والسبل غير المشروعة ويتضح ذلك جليا في اللوحتين (1، 10)، كما تأكد أيضًا افتقاره للتعاطف والحساسية الانفعالية الإيجابيَّة وذلك في مضمون قصص اللوحات (10، 13MF، 17BM).

١٣- كذلك تعانى الحالة من تركيبة معقدة في البناء النفسي بالإضافة إلى كل ما سبق حيث كشفت الإسقاطات عن مستويات واضحة للقلق غير التكيفي تستثيره العلاقات على مستوى الواقع وكذلك ينصب على الشعور بعدم الأمن حيث المخاوف المتعلقة بالنقد والرفض من ناحية وبالدراسة والمستقبل من ناحية أخرى، والمرتبطة ببعض الأفكار القهرية، الأمر الذى ربَّما يكون كرد فعل لتفكيره النرجسي، وذلك في مضمون اللوحات (1، 2، 8BM، 15)، وكذلك معاناته من التوتر الداخلي وضعف الاتزان الانفعالي حيث الصراع النفسي الناتج عن الشعور بالحيرة والارتباك والشك وذلك في اللوحتين (1، 8BM)، الأمر الذى يكشف عن معاناته من العصابية العامة حيث نظرة الحالة المشوهة للواقع واستجابته التي تبدو ضعيفة وعاجزة عن تحقيق التوافق المطلوب، وهذا ما اتضح في النقاط السابقة.

مما سبق يتضح مدى التركيب المعقد للبناء النفسى للحالة الطرفية مرتفعة الاستحقاق الأكاديمي.

ثانيا- الحالة منخفضة الاستحقاق الأكاديمي:

حصلت الحالة (المفحوص) على أقل الدرجات على مقياس الاستحقاق الأكاديمي، وذلك مقارنة بباقي أفراد عينة البحث، حيث كانت درجته مساوية (١٤٠/٣٢)، في حين كانت الدرجة على مقياس الوالدية المفرطة صورة الأب (٤٦ /١٩٠)، صورة الأم (١٩٠/٤٨) وفى مقياس تحمل الإحباط الدراسي (١٦٢ /١٧٠).

أ- تاريخ الحالة:

الحالة ذكر طالب بكلية العلوم- جامعة المنيا، يبلغ من العمر (٢٣) عامًا، ترتيبه الثالث بين أفراد أسرته، والدته ربة منزل، في حين يعمل والده موظف بالمحافظة ويصفه الحالة بأنه حازم ولكن دون قسوة كما أنه متفهم جيدا لرغباته ومشجعا له عند خوض أي تجربة أومواجهة أي مشكلة، **وعن علاقة الحالة بالوالدين والأسرة** يذكر بأنها جيدة جدا حيث يشعر بالدفء والحب وسط أفراد أسرته، وكذلك يشير إلى أن العلاقة بينهم تقوم على التعاون والمشاركة، كما يصفهم بأنهم طيبون ومتواضعون مع جميع من حولهم، وأيضًا فهو لم يتعرض للعقاب بشكل كبير وإن حدث ذلك خاصة في المراحل الأولى من حياته، أما عن علاقته بالأم فهي جيده؛ حيث يراها نموذج للأم الطيبة والناصحة والمهتمة بشئون أبنائها حيث تسعى جاهدة لمساعدتهم، **أما عن أسلوب تربيته** فقد ذكر أنه يتصف بالاعتدال والهدوء مع القليل من الحزم حيث إن والده يتبع أسلوب تربية قائم على الإقناع

والمناقشة دون إعطاء للأوامر وفرض للرأي فهو يحرص على إشراكه في كثير من الأمور التي تنطوي على تحمل المسئولية؛ ممَّا يجعله يشعر بالقيمة والأهمية، كاصطحابه في مجالس الاتفاق على تفاصيل الزواج وكذلك مجالس فض النزاع، **وعن طفولته** فيصف نفسه بأنه كان من النمط الهادئ ، كما أنه كان أكثر حبا لأبيه وجده فكانا حريصان على اصطحابه للمسجد والمناسبات العائلية المختلفة باستمرار.

وبالنسبة للحقل الجنسي: فهو يصف علاقته بالجنس الآخر بأنها طبيعية في معظم الأحوال، وليس له أي تجارب جنسية، وقد أدرك وجود فارق بين الجنسين في المرحلة الإعدادية، ويذكر أن موقفه من الزواج إيجابي ويتلخص في " أن الزواج هو سنة الحياة نعف به أنفسنا ونشبع احتياجاتنا في إطار شرعي، حيث تظهر فيه أجمل صور المودة والرحمة والسكن والمشاركة"، **وبالنسبة لفلسفته** في الحياة يذكر: " أحب أن أتعلم من أخطائي ولا أكررها بأي شكل من الأشكال"، " الحرص على إتباع اللين في معاملة البشر الفقير والغنى، الضعيف والقوى"، " أشعر بالمتعة في مساعدة ذوى الحاجة وتيسير أمور الناس"، "أهمية الجد والاجتهاد مع الإيمان بالقضاء والقدر"، **أما عن سمات الحالة** فهو يتمنى أن يكون أستاذ جامعي حيث يقول " أنه حصل على تقدير امتياز خلال سنوات الدراسة السابقة وسيواصل دراسته العليا بعد تخرجه"، كما أنه يحب التواصل مع الآخرين خارج ساعات الدراسة وخاصة من يكبرونه سنا من أصدقاء والده أو صحبة المسجد أو جيرانه للاستفادة من خبراتهم الحياتية وحكمتهم في إدارة الأمور، كما يحرص على تقديم المساعدات لزملائه عند الحاجة دون أن يعوقه ذلك عن استذكاره الجيد لدروسه فهو يشعر أن ذلك يزيد من تفوقه، كما أن له عديدًا من الأصدقاء المقربين يقضى معهم أوقات جيده، ويعتبرهم خير معين ويصفهم بأنهم يحسنون الإصغاء له عند معاناته أو مواجهته لأى أزمه، كما أنه يداوم على قراءة القرآن وحضور حلقات العلم والندوات الدينية والمواظبة على الصلوات وخاصة صلاة الفجر، وكذلك الاشتراك في نظافة المسجد وتقديم المساعدات، كما يشير الحالة أيضًا إلى رضاه عن تكوينه البدني بالرغم من أنه يصفه بصغر الحجم فيذكر "أنني نحيف لكنني راض ولا أشعر بأي قصور الحمد لله"، وعن رأيه في شخصيته يقول " لست مثاليا وأرغب في العمل على نفسى بصورة أكثر".

أما بالنسبة للأحلام والاضطرابات النفسية فقد ذكر الحالة أنه ينام جيداً وأن مواظبته على الصلاة والأذكار تحفظه من الكوابيس، وقد حلم أنه في الحج مع أسرته، كما أنه لا يعانى من أي اضطرابات نفسية سوى الضيق الذي قد يظهر أحيانا نتيجة لمتاعب الحياة، وكذلك بعض الصراعات المتعلقة بالدراسة كالشعور بالقلق والذى غالبا ما يحفزه على إنهاء مهامه بسرعة، وأحيانا أخرى قلة التركيز وضيق الوقت وهو يحاول التغلب عليهما بالصبر والمثابرة والاجتهاد وتشجيع الأسرة ودعمهم، كما يشير أيضًا إلى أن لديه القدرة على الصبر وتحمل الأزمات دون الرغبة في أخبار من حوله وخاصة أسرته حتى لا يثير قلقهم، بالإضافة إلى أنه يشعر بالرضا عن حياته.

ب-تحليل تاريخ الحالة:

يكشف تاريخ الحالة عن جو أسرى صحي يتسم بالاعتدال والدفء والقليل من الحزم، يتركز في علاقات طيبة مع أفراد الأسرة من أب حنون وأم متفاهمة ويتضح ذلك من انتهاج أسلوب الحوار والإقناع مع تحمل المسئولية ودون تقييد للحرية، وكذلك يكشف تاريخ الحالة عن تمتع المفحوص بشخصية معتدلة خالية إلى حد ما من الصراعات النفسية بل ولديها قدر من الرضا عن الذات والحياة مع محاولة بذل الجهد والتغلب على الصعاب والعقبات، كما يتضح من استقراء تاريخ الحالة نظرته المتفائلة للحياة واتجاهه الديني، كما أن لديه بعض الصفات والاتجاهات الإيجابيَّة: كالتقييم الموضوعي للذات، الانفتاح العقلي، التحمل والصبر، المثابرة، التعاطف وتقديم المساعدة، والتقرب إلى الله، ويتضح ذلك من فلسفته للحياة والتي سبق الإشارة إليها في عرض تاريخ الحالة وكذلك من مواظبته على قراءة القرآن والصلاة.

ج- موجز مبسط للمضمون السيكولوجي لديناميات الشخصية والبناء النفسي للحالة منخفضة الاستحقاق الأكاديمي:

اتضح البناء النفسي والدينامى لشخصية الحالة (المفحوص) منخفضة الاستحقاق الأكاديمي كما أشارت استجاباته على اختبار التات وتاريخ الحالة والمقابلات الكلينيكية بما يلى:

١- كشف تاريخ الحالة ومضمون اللوحات أن المفحوص (الحالة) شخصية إيجابية متزنة نسبيا حيث تربى في بيئة أسرية مترابطة ذات أسلوب تربية يتسم بالاعتدال قائم على التفاهم والنصح والتشجيع وإتاحة فرص الاستقلالية حيث ذكر بتاريخ الحالة أن والده متفهم جيدا لرغباته ويحرص على تشجيعه باستمرار، كما أنه يتبع أسلوب تربية قائم على الإقناع والمناقشة دون إعطاء للأوامر وفرض للرأي فهو يحرص على إشراكه في كثير من الأمور التي تنطوي على تحمل المسئولية؛ ممَّا يجعله يشعر بالقيمة والأهمية، كاصطحابه في مجالس الاتفاق على تفاصيل الزواج وكذلك مجالس فض النزاع، كما يصف والدته أيضًا بأنها نموذج للأم الطيبة والناصحة والمساعدة لأبنائها، وأن علاقته بأفراد أسرته تقوم على التعاون والمشاركة حيث نشأ وتربى على ذلك، وقد تأكد هذا في مضمون قصص اللوحات (1، 8BM، 15، 17BM) حيث كشفت عن اتجاه الحالة الإيجابي نحو مصادر السلطة والمتمثلة في الأب بتصويره لشخصية الأب المشجعة والناصحة والمحبة وذلك في قوله " وكان بجانبه والده الذى يثق في قدرته"، "فكان دائما ما يعلمه كيف يكون قويا ناجحا"، "يكرر نصائح والده في ذهنه"، "اتفق أحمد مع والده... وفرح بإصراره"، "كان بمثابة الداعم والمشجع.."، "يشجعه دائما بمقوله نعم أنك تستطيع"، " وكله حب لأبيه الذى زرع بداخله ... المثابرة والكفاح"، وكذلك مضمون قصة اللوحة (2) والتي كشفت عن تمتع الحالة بالرعاية والدعم الأسرى المعتدل حيث تصويره للوالدين بصورة داعمة ومشجعة غير معارضة لطموح الأبناء ومتفانية من أجل تحقيق أحلامهم، كذلك عكست اللوحة (4) عمق العلاقة الجيدة التي تربط الحالة بالأم وميله لطاعتها، وفى اللوحة (10) عبر عن البيئة الأسرية الصحية القائمة على المشاركة والتعاون والتضحية في قوله "وكانت من خلفه زوجته خير معين وسند... تدير أمور الأسرة... كل واحد منهما يهتم بالآخر"؛ الأمر الذى يكشف عن البيئة الأسرية السوية التي يعيش فيها، ويوضح مدى تمتعه بالترابط والتوافق الأسرى، ومن المعلوم أن هذه المتغيرات تجعل الفرد أكثر سواءً وتمتعًا ببناء نفسى قوى.

٢- كشفت أيضًا مضمون اللوحات عن تمتع المفحوص بشخصية تتسم ببعض الفضائل الإنسانية ومنها التواضع حيث الخلو النسبي من تقدير الذات المفرط ورؤيتها بصورة موضوعية مع الإقرار بأوجه القصور والسعي نحو تصويب الأخطاء، فقد ذكر بتاريخ الحالة أن فلسفته في الحياة " أحب التعلم من أخطائي ولا أكررها بأي شكل من الأشكال"، وقد تأكد ذلك في مضمون قصص اللوحات (1، 4، 14، 17BM)، في قوله "وأدرك على أنه قصر في دراسته وقرر الوقوف مع نفسه "، " به عيب هو يدركه جيدا "، " لكى أصوب ما أخطأت به"، " يعدل من أفكاره ويبتعد عن تكرار أخطاءه"، واللوحات (2، 3BM، 6BM) والتي كشفت عما لديه من استيعاب ذاتي منخفض نسبيا حيث الخلو النسبي من تحيزات الذات وأنانيتها والميل للتوجه نحو الآخر، حيث ذكر " وبالرغم مما وصلت له من مكانة مرتفعة إلا انها فضلت البقاء بين أبناء قريتها تحارب الجهل"، " وكانت لا تبخل في تقديم المساعدة العلمية لباقي زميلاتها"، " فيذهب إلى الأماكن الفقيرة ... ويجرى الكشف بالمجان لكل محتاج"، "ويحرص كذلك على زيارة أستاذته ... ليتفقد أحوالها ويكمل لها ما ينقصها من احتياجات"، "ولا يألو جهدا في تقديم الأعمال الخيرية"، وقد تأكد ذلك أيضًا بتاريخ الحالة حيث ذكر أنه يجد المتعة في مساعدة ذوى الحاجة وتيسير أمور الناس، كما أن اللوحتين (3BM، 6BM) عكستا تمتعه بشخصية مهذبة حيث كبح الغرور وتجنب التعالي، وقد ظهر ذلك خلال أحداثهما وفى قوله "ورغم انها تعلم ان زملائها ليسوا بنفس المستوى العلمي الذي تمتلكه إلا انها كانت تحرص ان تكون كريمة الخلق معهم دوما"، كما كشف مضمون بعض القصص أيضًا عن تمتعه بالانفتاح العقلي كأحد دلائل التواضع الفكري، وقد ظهر ذلك بتاريخ الحالة حيث قوله " أنه يحب التواصل مع الآخرين خاصة من يكبرونه سنا من أصدقاء والده أو صحبة المسجد أو جيرانه للاستفادة من خبراتهم الحياتية وحكمتهم في إدارة الأمور"، وقد تأكد ذلك في اللوحات (1، 2، 17BM) من خلال قوله " ويسأل جميع زملاءه ... لمعاونته والتعلم من خبراتهم "، " فبدأ يلف في المدينة على جميع محلات الأدوات الرياضية ... للاستفادة من خبراتهم فلا تكبر ولا حرج في العمل"، " شغوفة بتجارب الناجحين... وتحاول أن تسير على خطاهم"، وهذا كله يوضح أن المفحوص لديه

إمكانات نفسية داخلية قوية أبرزت البناء النفسي القوى والذي يتميز بخلوه النسبي من النرجسية وما قد تتضمنه من معتقدات ومشاعر استحقاقية غير واقعية.

٣- تبين كذلك أن المفحوص يتميز بأنا هادئة قادرة على كبح جماح الذات متأنية في إصدار الأحكام توازن بين اهتماماتها واحتياجات الآخرين وقابلة لتبنى منظور الآخر في المواقف المختلفة، وقد أكد ذلك تاريخ الحالة حيث ذكر المفحوص أنه يحرص على تقديم المساعدات لزملائه عند الحاجة دون أن يعوقه ذلك عن استذكاره الجيد لدروسه، وكذلك يحرص على تجنب إظهار معاناته خاصة لأفراد أسرته حتى لا يشعرهم بالقلق أو الانزعاج، كما تأكد ذلك أيضًا في مضمون قصة اللوحة (3BM) وعنوانها "خلوت بنفسي كي لا أجرح أحد "، وكذلك في قوله " تخلو بنفسها حتى لا تخرج هذه المشاعر التي تعانيها تجاه استاذها"، " لم تأخذ نهى الامور بالمحمل السيء بل أعطت لأستاذها العذر وقالت ربما يكون هو المحق"، وكذلك أظهر مضمون قصة اللوحة (4) قدرته على الضبط الانفعالي حيث قوله " فأمسك غضبه حتى لا يحرج الفتاه"، كما أن قصة اللوحة (6BM) أكدت أحداثها وخاصة قوله " ورغم انشغاله الدائم في عمله إلا أنَّه يحرص على تقديم العون..."، على تمتعه بهوية ذاتية متوازنة لا تركز على نفسها أو الآخرين بشكل مفرط بينما توازن بين اهتماماتها واحتياجات الآخرين؛ الأمر الذى يوضح مدى تمتع الحالة ببناء نفسى وديناميى سوى ومتوازن يكشف عن أنا متوازنة غير صاخبة أو محقرة للذات.

٤- كذلك كشف المفحوص عن تمتعه بالالتزام الديني والأخلاقي والحرص على العلاقة الطيبة مع الله وعدم الانزواء وراء الإغراءات، فقد كشف تاريخ الحالة أنه ملتزم دينيا ويواظب على قراءة القرآن وحضور حلقات العلم والندوات الدينية وكذلك على الصلاة خاصة صلاة الفجر، وقد أكدت أحلامه ذلك حيث ذكر "حلمت أنني في الحج مع أسرتي"، وتأكد ذلك أيضًا في عنوان قصة اللوحة (1) " قدر الله كله خير" وكذلك خاتمها، ومضمون قصة اللوحة (4) وعنوانها "عذرا أنى اخاف الله" حيث ظهر بها التزامه بالأخلاق في علاقته مع الجنس الآخر ورفضه لمسايرة الإغراءات، واللوحة (6BM) حيث لجوء البطل للأعمال الخيرية الخفية، وكذلك في قوله " الحمد لله الذى استعملني في الخير"، واللوحة (8BM) والتي كشفت عن إيمانه بالقضاء والقدر ولكن

مع ضرورة السعي والكفاح ثم ترك النتائج على الله سبحانه وتعالى وكذلك اتضح بها أيضًا رفضه للانزواء وراء الإغراء المادي، وفى اللوحة (13MF)، قد أكد عنوانها " لا تتخلى عن إنسانيتك – مبادئك– أخلاقك " وكذلك أحداثها على مقاومته للانزواء وراء الإغراء الغريزي؛ ممَّا يعكس قوة الأنا الأعلى لديه حيث القدرة على كف الرغبات غير السوية، ومن المعلوم أن هذه المتغيرات تجعل الفرد أكثر التزاما وتمتعا بالقيم الأخلاقية والمجتمعية واتجاها نحو المعتقدات والسلوكيات السوية والمتزنة نسبيا، وكذلك كشف مضمون بعض القصص عن تمتع الحالة بالقيم الصحية والاتجاهات الاجتماعيَّة الإيجابيَّة، مثل: الوفاء ورد الجميل ومساعدة الآخرين كما في قصصي اللوحات (2، 3BM، 6BM)، والاعتراف بالخطأ في اللوحة (4)، والأمانة والإخلاص في العمل باللوحة (8BM).

٥- كما كشف مضمون القصص عن اتجاه المفحوص الإيجابي نحو الغيرية العاطفية والإنسانية معا، فقد ذكر بتاريخ الحالة أنه يرغب في معايشة تجربة الحب بصورة مشروعة بالزواج، فيذكر" أن الزواج هو سنة الحياة نعف به أنفسنا ونشبع احتياجاتنا في إطار شرعي، حيث تظهر فيه أجمل صور المودة والرحمة والسكن والمشاركة"، واتضح ذلك في اللوحة (10) حيث فكرته الإيجابيَّة عن العلاقة بين الرجال والنساء والتي تكون قائمة على الحب والتعاون والوفاء والتضحية ويتضح ذلك من أحداث القصة وعنوانها " سر الزيجة "، والتي تعكس أيضًا تخطيه للأوديبية إلى الرغبة في الزواج، كما ظهرت أيضًا نظرته السوية للجنس الآخر وتأكيده على الغيرية الإنسانية في اللوحة (13MF) والتي تؤكد كذلك على عدم معاناته من مشاعر الإثم لارتكاب الأخطاء في حياته.

٦- كما كشف أيضًا تاريخ الحالة ومضمون اللوحات عن حاجة المفحوص للنجاح والإنجاز وتمتعه بالطموح المعتدل مع مشاعر القلق الدافع فقد ذكر المفحوص بتاريخ الحالة أنه يتمنى أن يكون أستاذ جامعي، وقد حصل على تقدير "امتياز" خلال سنوات الدراسة السابقة، كما أنه يخطط لمواصلة دراسته العليا بعد تخرجه، وتأكد ذلك أيضًا في مضمون قصة اللوحة (1) حيث حلم بطل القصة لتحقيق النجاح الدراسي ومحاولته للتدريب وتعلم اللغة لتحقيق ذلك، واللوحة (2) وعنوانها " الحلم الأكبر"

حيث سعى البطلة لإكمال الدراسة ، وقصة اللوحة (3BM) والتي أظهرت القدرة على إشباع الطموح بشكل واقعى، وكذلك اللوحة (15) في قوله "ووصل للمرحلة الثالثة التي كان يأمل الوصول إليها"، وأيضًا عنوان قصة اللوحة (17BM) " حتما سأصل..." وأحداثها حيث قيام بطل القصة بالتخطيط والسعي لإنجاح مشروعه الجديد لتعويض فشله السابق وتحقيق أحلامه، الأمر الذى يكشف أيضًا عن تمتعه بالفعالية والكفاءة، والتي تأكدت لديه من خلال اسقاطاته بقصة اللوحة (14).

٧- تبين كذلك أن الحالة يتمتع ببعض الانفعالات الإيجابيَّة كالامتنان حيث تقديره لمساعدة الآخرين والتحلي بالشكر لنعم الله ، وقد ظهر ذلك في مضمون قصص اللوحات (1، 2، 6BM، 15) في قوله "وأخذ يشكر من عاونوه ويشكر الله الذى وفقه لهذا"، "أستاذته التي كان لها الفضل عليه..."، " أمام عينيها صورة والديها اللذين هزمهم الزمن من أجلها، وفى ذهنها هدف واحد أن ترد لهم الجميل"، " يقف أمام قبر والده ممتنا له على كل ما قدمه..."، كذلك كشف مضمون اللوحات أيضًا عن تمتع الحالة بالتسامح الذاتي حيث الخلو النسبي من مشاعر الذنب وتأنيب الذات عند التعرَّض للضغوط أو مواقف الفشل وتقبله لفكرة التشابه الإنساني في حالات الضعف والنقص، وقد اتضح ذلك في قصتي اللوحتين (1، 17BM) في قوله "دائما ما يقول لنفسه لا تحزن فكل البشر خطاؤون"، " واخبر نفسه بأنه قادر ولكل جواد كبوة ".

٨- أظهر أيضًا مضمون قصصي الحالة تمتعه بشخصية قوية الإرادة قادرة على تحمل الإحباط والفشل حيث لم يستسلم لظروف الحياة الصعبة وخاصة الأكاديمية بل يسعى ويجتهد ويتحدى الظروف ليصل إلى تحقيق أهدافه بأسلوب صحى تكيفي، فقد ذكر بتاريخ الحالة " أن لديه القدرة على الصبر وتحمل الأزمات، كما أنه يحاول التغلب عليها بالمثابرة والاجتهاد"، وقد تأكد ذلك في مضمون قصة اللوحة (1) من خلال أحداثها وفى قوله " لم يستسلم على لأى مشاعر حزن"، " وقرر الوقوف مع نفسه يعيد حساباته وجلس يرسم خطة"، واللوحة (2) في قوله "لم تدع ظروف البيئة المحيطة غير الملائمة تحطم طموحها"، وفى اللوحة (3BM) في قوله " واصلت الليل بالنهار وهى مصره أن تغير من نظرة أستاذها لها حتى استطاعت بالفعل"،

وتبين ذلك أيضًا في عنوان قصة اللوحة (8BM) " كفاحي"، وقصة اللوحة (15) في قوله "واستطاع عبور هذه المرحلة بعزم وجلد وتغلب على المصاعب..."، وكذلك جملة " ولكن هذه هي سنة الحياة" والتي عكست أيضًا إدراكه لحتمية المواقف المحبطة وتقبله لها، وأيضًا اللوحة (17BM) في قوله "وسط سخرية البعض بأفكاره وفشل مشروعه السابق إلا انه لم يبالِ...".

٩- كشف أيضًا مضمون قصص اللوحات عن تحلى المفحوص بالتفاؤل والأمل والنظرة الإيجابيَّة للمستقبل، والذى اتضح بتاريخ الحالة، وتأكد أيضًا في مضمون اللوحة (1) حيث عدم يأس الفتى بالقصة من اخفاقه الدراسي واستمراره في المحاولة، واللوحة (3BM) في قوله " لا بأس فغدا أفضل حتما"، واللوحة (8BM) في قوله " لكن مراد لم ييأس..."، واللوحة (14) حيث أكد عنوانها " يوم جديد" وأحداثها على نظرته التفاؤلية للحياة والمستقبل، وكذلك اللوحة (15) من خلال قوله " وكله أمل أن يحصل على علامات...".

بالإضافة لما سبق كشفت الإسقاطات أيضًا عن تمتع الحالة بأفكار استقلالية وقدرة على تحمل المسئولية في اللوحات (2، 8BM، 17BM)، ولم تكشف قصتي اللوحتين (3BM، 8BM) عن العدوانية لدى المفحوص وتأكد ذلك أيضًا في مضمون اللوحتين (4، 15) حيث كشفتا عن خلو الحالة النسبي من الميول العدوانية، فقد ذكر المفحوص أنه من النمط الهادئ كما أنه يفضل اللجوء للحوار والإقناع في حل أي مشكلة، كذلك كشفت الإسقاطات أيضًا عن تمتعه بالاتزان والثبات الانفعالي في اللوحة (10)، وانخفاض مشاعر النقص والفقدان بشكل كبير في مضمون معظم قصص اللوحات (1، 2، 3BM، 6BM، 17BM) وعنوان أحدها "نعم... لقد وجدت نفسى"، وكذلك الخلو النسبي من مشاعر الاكتئاب في اللوحات (1، 6BM، 8BM) وما لديه من علاقات اجتماعية جيدة في اللوحة (8BM).

كل ذلك يوضح لنا بما لا يدع مجالاً للشك أن الحالة الطرفية (منخفضة الاستحقاق الأكاديمي) تتميز ببناء نفسي وديناميى سوى وقوى.

تعقيب على الدراسة الكلينيكية

من خلال العرض السابق لديناميات الشخصية والبناء النفسي للحالتين الطرفيتين مرتفعة ومنخفضة الاستحقاق الأكاديمي اتضح أن هذه النَّتائج الكلينيكية قد حققت صحة **الفرض الثامن (الكلينيكى)** حيث وجد اختلاف جوهري في ديناميات الشخصية والبناء النفسي للحالة الطرفية مرتفعة الاستحقاق الأكاديمي عن الحالة الطرفية منخفضة الاستحقاق الأكاديمي من خلال منظور المنهج الكلينيكى حيث كشفت كل حالة عن خصائص دينامية متعددة وكان من ضمن ما كشفت عنه **الحالة الطرفية مرتفعة الاستحقاق الأكاديمي** هو التعرَّض للممارسات الوالدية المفرطة وخاصة من قبل الأم، وكذلك ظهور علامات الفشل في تحمل مواقف الإحباط والضغط ، كما كشفت الحالة الأكثر استحقاقا أكاديميا أيضًا عن المعاناة من العصابية العامة، والاستعراضية العالية، والعصاب النرجسي وعشق الصفات البراقة المضخمة للذات، وكذلك الشعور بالاضطهاد والتوتر والقلق وعدم الأمن، والاكتئاب والتشاؤم والذنب، والافتقار للتعاطف والاتجاه نحو بعض السلوكيات الاجتماعيَّة الخاطئة كالخداع والغشِّ... إلخ، هذا بالإضافة إلى البنود المتعددة التي سبق عرضُها والتي كشفت عن تدهور في البناء النفسي والدينامى لتلك الحالة، وعلى النقيض كشفت **الحالة الطرفية منخفضة الاستحقاق الأكاديمي** عن تمتعه بحالة نفسية جيدة حيث معايشته لبيئة أسرية تتسم بالاستقرار والاعتدال، بالإضافة إلى اتسام الشخصية ببعض الفضائل الإنسانية كالتواضع والانفعالات الإيجابيَّة كالامتنان والتسامح، كما كشفت أيضًا عما لديه من أنا هادئة قوية قادرة على مواجهة الضغوط ، مع الإحساس بالتفاؤل والكفاءة والطموح والإشباع الواقعي له إلخ، هذا بالإضافة إلى البنود المتعددة التي سبق عرضُها والتي كشفت عن تمتع الحالة منخفضة الاستحقاق الأكاديمي ببناء نفسي وديناميى قوى؛ لذلك كشفت النَّتائج الكلينيكية وبصورة متكاملة عن خصائص الشخصية التي تميز الشخصية مرتفعة ومنخفضة الاستحقاق الأكاديمي.

وفى ضوء ما سبق يتضح لنا **اتفاق النَّتائج الكلينيكية مع النَّتائج السيكومترية** إلا أن الدراسة الكلينيكية قد أمدتنا بصورة متكاملة لكل حالة على حدة بالأسباب والدوافع والعوامل

الكامنة التي توضح لنا العلة في ارتفاع الاستحقاق الأكاديمي أو انخفاضه، كما بينت العلاقة السببية بين الظواهر التي كشفت الدراسة السيكومترية عن ارتباطها.

فالاستحقاق الأكاديمي لا يرجع فقط إلى ارتباطه بالوالدية المفرطة وتحمل الإحباط الدراسي بقدر ما يرجع إلى طبيعة التركيب المعقد للبناء النفسي والدينامى والذي له مواصفات خاصة ظهرت واضحة جلية فيما تمَّ عرضه سابقا لخصائص البناء النفسي الدينامى لشخصية الحالة المرتفعة في الاستحقاق الأكاديمي.

ثاني عشر- توصيات البحث:

بناءً على ما أسفر عنه البحث من نتائج، تمَّ صياغة التوصيات التالية:

١- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي من وجود ارتباط بين الوالدية المفرطة والاستحقاق الأكاديمي فضلا عن تأكيد النَّتائج الكلينيكية لذلك؛ يمكن التوصية بضرورة عقد ندوات إرشادية لتبصير الوَالِدَيْن وخاصة الأمهات- لاعتبارهن الأكثر ممارسة للوالدية المفرطة وفقا لنتائج البحث الحالي- باستخدامهن لأساليب المعاملة الوالدية السوية، وبأهمية الابتعاد عن العناية الزائدة بالأبناء؛ وذلك لتدعيم النمو النفسي السوي لهم، والوقاية من وقوعهم في شراك الإحساس بالاستحقاقات المبالغة وغير الواقعية.

٢- إجراء دراسات لإعداد وتنفيذ برامج إرشادية تركز على تخفيف العواقب الناتجة عن التعرَّض للوالدية المفرطة لدى طلاب الجامعة لخفض مستوى الاستحقاق الأكاديمي لديهم؛ لاعتبار تلك الممارسات الوالدية المتغير الأكثر ارتباطا مع الاستحقاق الأكاديمي كما ثبت بنتائج البحث الحالي.

٣- تقديم برامج إرشادية تركز على تنمية القدرة على تحمل الإحباط الدراسي لدى الشباب الجامعي مرتفعي الاستحقاق الأكاديمي، لارتباط انخفاض تلك القدرة بظهور المشاعر الاستحقاقية لديهم، وذلك وفقا للنتائج الحالية.

٤- تصميم برامج إرشادية وقائية علاجية للأبناء وبخاصة الذكور- باعتبارهم الأكثر معاناة من الاستحقاق الأكاديمي كما ثبت بالنتائج الحالية- تركز على خفض تلك المشكلة لديهم.

٥- نظرا لما توصلت إليه النَّتائج الحالية من حيث توسط الاستحقاق الأكاديمي للعلاقة بين الوالدية المفرطة وتحمل الإحباط الدراسي المنخفض؛ يمكن التوصية بضرورة توعية الأسرة من خلال عقد الندوات الإرشادية وعبر وسائل الإعلام بأهمية احتواء النشء دون تقييد استقلاليتهم، وضرورة تقديم الإحباطات المثلى لهم منذ الطفولة؛ لوقايتهم من تكوين معتقدات استحقاقية غير واقعية قد ترسخ وتتطور معهم، مسببة لهم عديد من المشكلات النفسية والأكاديمية كعدم تحمل الإحباط خاصة في الأوساط التعليمية.

٦- في ضوء نتائج الفرض الكلينيكى يمكن التوصية بعقد ندوات إرشادية لتبصير الشباب الجامعي بالبناء النفسي والدينامي للأفراد ذوى الاستحقاق الأكاديمي المرتفع، والآثار السلبية لتفاقم تلك المشكلة، ومدى أهمية التقييم الدقيق والموضوعي للقدرات، مع عدم الاستغراق في الشعور بالاستحقاقات غير الواقعية كأحد العوامل المهمة في بناء الشخصية السوية.

ثالث عشر- البحوث المقترحة:

بناءً على ما سبق يمكن اقتراح بعض البحوث التالية:

١- الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالتحكم النفسي الوالدى لدى طلاب الجامعة.

٢- الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى طلاب الجامعة.

٣- الاستحقاق الأكاديمي كمتغير وسيط بين الوالدية المفرطة والاتجاه نحو الغش لدى طلاب الجامعة.

٤- الاستحقاق الوظيفي أو الاستحقاق العلائقى وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية .

٥- النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الاستحقاق الأكاديمي والوالدية المفرطة وتحمل الإحباط الدراسي لدى طلاب من مراحل تعليمية مختلفة خلاف طلاب الجامعة.

٦- فعالية الإرشاد المعرفى السلوكي في خفض الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

قائمة المراجع:

آمال جمعة عبد الفتاح محمد (٢٠١٨). برنامج مقترح في قضايا علم الاجتماع الجنائي لتنمية القدرة على تحمل الإحباط والغموض والوعى بهذه القضايا لدى الطلاب المعلمين شعبة الفلسفة وعلم الاجتماع. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٠٣، ١٢٣-١٧٣.

صلاح مخيمر (١٩٧٨). استمارة المقابلة الشخصية (تاريخ الحالة).القاهرة: مطبعة النهضة الجديدة.

فتحي عبد الرحمن الضبع (٢٠١٧). فعالية برنامج إرشادي في تنمية التواضع لخفض الاستحقاق النرجسي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢٤(١٠)، ٣٣٦-٤٠٦.

فتحي عبد الرحمن الضبع (٢٠٢٠). الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٧٧، ١-٣٦.

لويس كامل مليكة (٢٠١٠). علم النفس الإكلينيكى. عمان: دار الفكر.

محمد شحاتة ربيع (٢٠٠٦). أصول الصحة النفسية (ط.٦). القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

محمد عبدالتواب معوض، وسيد عبدالعظيم محمد (٢٠٠٦). تحمل الإحباط في علاقته ببعض المتغيرات النفسية والأسرية لدى عينة من طلبة الجامعة: دراسة إمبريقية – كلينيكية. مجلة كلية التربية بالفيوم، جامعة الفيوم، ٤، ١٦٥-٢٥٤.

محمد عثمان نجاتي، وأنور حمدي (١٩٦٧). كراسة اختبار تفهم الموضوع. القاهرة: دار النهضة العربية.

Achacoso, N. (2002). *What do you mean my grade is not an A?: An investigation of academic entitlement, causal attributions, and self-regulation in college students* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Texas, Austin.

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

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.

Awang, Z. (2012). *A handbook on structural equation modeling using AMOS*. Malaysia: Universiti Technologi MARA Press.

Barton, A., & Hirsch, J. (2016). Permissive parenting and mental health in college students: Mediating effects of academic entitlement. *Journal of American College Health*, *64*(1), 1-26.

Bertl, B., Andrzejewski, D., Hyland, L., Shrivastava, A., Russell, D., & Pietschnig, J. (2019). My grade, my right: Linking academic entitlement to academic performance. *Social Psychology of Education*, *22*(4), 775–793.

Bonaccio, S., Reeve, C., & Lyerly, J. (2016). Academic entitlement: Its personality and general mental ability correlates, and academic consequences. *Personality and Individual Differences*, *102*, 211- 216.

Boswell, S. (2012). I deserve success: Academic entitlement attitudes and their relationships with course self-efficacy, social networking, and demographic variables. *Social Psychology of Education*, *15*(3), 353-365.

Cain, J., Romanelli, F., & Smith, K. (2012). Academic entitlement in pharmacy education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, *76*(10), 189. https://doi.org/10.5688/ajpe7610189

Campbell, W., Bonacci, A., Shelton, J., Exline, J., & Bushman, B. (2004). Psychological entitlement: Interpersonal consequences and validation of a self-report measure. *Journal of Personality Assessment*, *8*, 29–45.

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.

Crone, T., Babb, S., & Torres, F. (2020). Assessing the relationship between nontraditional factors and academic entitlement. *Adult Education Quarterly, 70*(3), 277-294.

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

Filippello, P., Harrington, N., Costa, S., Buzza,C.,&Sorrenti,L. (2018) . Perceived parental psychological control and school learned helplessness: The role of frustration intolerance as a mediator factor. *School Psychology International,39*(4),360-377.

Fletcher, K., Pierson, E., Neumeister, N., & Finch, H. (2020). Overparenting and perfectionistic concerns predict academic entitlement in young adults. *Journal of Child and Family Studies, 29*, 348-357.

Gillespie, N. (2014, August 21). *Millennials are selfish and entitled, and helicopter parents are to blame*. Time. Retrieved from https://time.com/3154186/millennials-selfish-entitled-helicopter-parenting/

Givertz, M., & Segrin, C. (2014). The association between overinvolved parenting and young adults' self-efficacy psychological entitlement, and family communication. *Communication Research, 41*(8), 1111-1136.

Goldman, Z., & Martin, M. (2014). College students' academic beliefs and their motives for communicating with their instructor. *Communication Research Reports, 31*(4), 316-328.

Goodboy, A., & Frisby, B. (2014). Instructional dissent as an expression of students' academic orientations and beliefs about education. *Communication Studies, 65*, 96-111.

Greenberger, E., Lessard, J., Chen, C., & Farruggia, S. (2008). Self-entitled college students: Contributions of personality, parenting, and motivational factors. *Journal of Youth and Adolescence, 37*(10), 1193-1204.

Grigoryan, A. (2019). The relationship between psychological entitlement and personality characteristics. *Modern Psychology Scientific Bulletin, 2*(4), 316-322.

Harrington, N. (2005). It's too difficult! Frustration intolerance beliefs and procrastination. *Personality and Individual Differences, 39*(5), 873–883.

Harrington, N. (2007). Frustration intolerance as a multidimensional concept. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 25*(3), 191–211.

Hayes, A., & Coutts, J. (2020). Use omega rather than Cronbach's alpha for estimating reliability. But.... *Communication Methods and Measures, 14*, 1-24.

Hays, S. (1998). The fallacious assumptions and unrealistic prescriptions of attachment theory: A comment on parents' socioemotional investment in children. *Journal of Marriage and Family, 60*(3), 782–790.

Hebert-Myers, H., Guttentag, C., Swank, P., Smith, K., & Landry, S. (2006). The importance of language, social, and behavioral skills across early and later childhood as predictors of social competence with peers. *Applied Developmental Science, 10*(4), 174–187.

Hong, J., Hwang, M., Kuo, Y., & Hsu, W. (2015). Parental monitoring and helicopter parenting relevant to vocational student's procrastination and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences, 42*, 139–146.

Huang, S., & Kuo, B. (2020). Demographic, psychosocial, and cultural predictors of entitlement in a multiethnic canadian undergraduate sample. *Social Psychology of Education.23*, 523-535.

Jackson, D., Frey, M., McLellan, C., Rauti, C., Lamborn, P., & Singleton-Jackson, J. (2020). I deserve more A's: A report on the development of a measure of academic entitlement. *PLOS ONE, 15*(9), 1-17.

Jackson, D., Singleton-Jackson, J., & Frey, M. (2011). Report of a measure of academic entitlement. *American International Journal of Contemporary Research, 1*(3), 53-65.

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

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

Keener, A. (2020). An examination of psychological characteristics and their relationship to academic entitlement among millennial and non millennial college students. *Psychology in School, 57*(2). 572-582.

Knepp, M. (2016).Academic entitlement and right-wing authoritarianism are associated with decreased student engagement and increased perceptions of faculty incivility. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology,2*, 261-272.

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

Kopp, J., Zinn, T., Finney, S., & Jurich, D. (2011). The development and evaluation of the academic entitlement questionnaire. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 44*(2), 105-129.

Kurtyilmaz, Y. (2019). Adaptation of academic entitlement questionnaire. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 9*(2), 314-351.

Lemke, D., Marx, J., & Dundes, L. (2017). Challenging notions of academic entitlement and its rise among liberal arts college students. *Behavioral Sciences, 7*(4), 81. https://doi.org/10.3390/bs7040081

LeMoyne, T., & Buchanan, T. (2011). Does ‘‘hovering’’ matter? Helicopter parenting and its effect on well-being. *Sociological Spectrum, 31*, 399–418.

Lessard, J., Greenberger, E., Chen, C., & Farruggia, S. (2011). Are youths' feelings of entitlement always "bad"? Evidence for distinction between exploitive and non-exploitive dimensions of entitlement. *Journal of Adolescence, 34*, 521-529.

Leung, J., & Shek, D. (2018). Validation of the perceived chinese overparenting scale in emerging adults in Hong Kong. *Journal of Child and Family Studies, 27*(1), 103–117.

Leung, J., Shek, D., Fung, A., & Leung, G., (2021). Perceived overparenting and developmental outcomes among chinese adolescents: Do family structure and conflicts matter?. *Journal of Social and Personal Relationships, 38*(2)742-764.

Li, H. (2021). Follow or not follow?: The relationship between psychological entitlement and compliance with preventive measures to the COVID-19. *Personality and Individual Differences, 174*. https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110678

Lippmann, S., Bulanda, R., & Wagenaar, T. (2009). Student entitlement. *College Teaching, 57*(4), 197–204.

Love, H. (2016). *A new approach to measuring helicopter parenting: The multidimensional helicopter parenting scale* (Unpublished Master's thesis).Illinois State University, Illinois .

Lowe, K., & Dotterer, A. (2018). Parental involvement during the college transition: A review and suggestion for its conceptual definition. *Adolescent Research Review, 3*, 29–42.

Luckett, M., Trocchia, P., Noel, N., & Marlin, D. (2017). A typology of students based on academic entitlement. *Journal of Education for Business, 92*(2), 96-102.

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

McLellan, C., & Jackson, D. (2017). Personality, self-regulated learning, and academic entitlement. *Social Psychology of Education, 20*, 159- 178.

Menon, M., & Sharland, A. (2011). Narcissism, exploitative attitudes, and academic dishonesty: An exploratory investigation of reality versus myth. *Journal of Education for Business, 86*, 50–55.

Miller, B. (2013). Measurement of academic entitlement. *Psychological Reports: Sociocultural Issues in Psychology. 113*(2), 654- 674.

Miller, B., & Konopaske, R. (2014). Dispositional correlates of perceived work entitlement. *Journal of Managerial Psychology, 29*(7), 808–828.

Murray, H. (1971). *Thematic apperception test " Manual "*. U.S.A: Harvard University Press.

Nanda, M., Kotchick, B., & Grover, R. (2012). Parental psychological control and childhood anxiety: The mediating role of perceived lack of control. *Journal of Child and Family Studies, 21*(4), 637–645.

Nelson, L., Padilla-Walker, L., & Nielson, M. (2015). Is hovering smothering or loving? An examination of parental warmth as a moderator of relations between helicopter parenting and emerging adults' indices of adjustment. *Emerging Adulthood, 3*(4), 282–285.

Nicholas Williams, D., Smith, D., Sukach, T., & Minaiy, C. (2018). Expecting more in relationships–Implications of relational entitlement. *American Journal of Family Therapy,46*(4),321–340.

Odenweller, K., Booth-Butterfield, M., & Weber, K. (2014). Investigating helicopter parenting, family environments, and relational outcomes for millennials. *Communication Studies,65*(4),407–425.

Padilla-Walker, L., & Nelson, L. (2012). Black hawk down?: Establishing helicopter parenting as a distinct construct from other forms of parental control during emerging adulthood. *Journal of Adolescence, 35*, 1177-1190.

Peirone, A., & Maticka-Tyndale, E. (2017). I bought my degree, now i want my job! Is academic entitlement related to prospective workplace entitlement?. *Innovative Higher Education,42*(1),3-18.

Potard, C., Auger, A., Lenoir-Perrotel, S., & Jarry, C. (2022). Examining frustration intolerance beliefs among adults with dyslexia or developmental coordination disorder. *Research in Developmental Disabilities, 123*, 104184. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104184

Pouyamanesh, J., & Firoozeh, L. (2013). Compared the learning outcomes of students with math in high and low frustration tolerance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,84*,837-840.

Reidy, D., Zeichner, A., Foster, J., & Martinez, M. (2008). Effects of narcissistic entitlement and exploitativeness on human physical aggression. *Personality and Individual Differences, 44*, 865-875.

Reinhardt, J. (2012). *Conceptualizing academic entitlement: What are we measuring?* (Master Thesis).University of Windsor, Canada https://www.proquest.com/dissertations-theses/conceptualizing-academic-entitlement-what-are-we/docview/1023406930/se-2?accountid=178282

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*, 22(2), 1-19.

Richardson, E., Simons, L., & Futris, T. (2017). Linking family-of-origin experiences and perpetration of sexual coercion: College males' sense of entitlement. *Journal of Child and Family Studies, 26*(3), 781–791.

Schiffrin, H., & Liss, M. (2017). The effects of helicopter parenting on academic motivation. *Journal of Child and Family Studies, 26*, 1472-1480.

Schiffrin, H., Liss, M., Miles-McLean, H., Geary, K., Erchull, M., & Tashner, T. (2014). Helping or hovering? The effects of helicopter parenting on college Students' well-being. *Journal of Child and Family Studies, 23*,548-557.

Segrin, C., Givertz, M., Swaitkowski, P., & Montgomery, N. (2015). Overparenting is associated with child problems and a critical family environment. *Journal of Child and Family Studies, 24*(2), 470–479.

Segrin, C., Woszidlo, A., Givertz, M., Bauer, A., & Murphy, M. (2012). The association between overparenting, parent-child communication, and entitlement and adaptive traits in adult children. *Family Relations, 61*(2), 237-252.

Shi, S., Zhang, Z., Wang, Y., Yue, H., Wang, Z., & Qian, S. (2021). The relationship between college teachers' frustration tolerance and academic performance. *Frontiers in psychology, 12*, 564484. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.564484

Singleton-Jackson, A., Jackson, L., & Reinhardt, J. (2010). Students as consumers of knowledge: Are they buying what we're selling?. *Innovative Higher Education, 35*, 343–358.

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

.

Sorrenti, L., Filippello, P., Orecchio, S., & Buzzai, C. (2016). Learned helplessness and learning goals: Role played in school refusal. A study on Italian students. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, *4*(2), 1-16. https://doi.org/10.6092/2282-1619/2016.4.1235

Turnipseed, D., & Cohen, S. (2015). Academic entitlement and socially aversive personalities: Does the dark triad predict academic entitlement?. *Personality and Individual Differences*, *82*, 72-75.

VandenBos, G. (2015). *APA dictionary of psychology* (2nd ed.). Washington, DC: American Psychological Association.

Wallace, H., Scheiner, B., & Grotzinger, A. (2016). Grandiose narcissism predicts willingness to behave badly, without proportional tolerance for others' bad behavior. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues, 35*(2), 234–243.

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

Winner, N. (2019). *Overparenting and young adult narcissism: Psychological control and interpersonal dependency as mediators* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Southern Mississippi, Hattiesburg, Mississippi.

Winner, N. & Nicholson, B. (2018). Overparenting and narcissism in young adults: The mediating role of psychological control. *Journal of Child and Family Studies, 27*, 3650–3657.

Yang, X. & He, H. (2018). Developing a scale to measure undergraduates' anti frustration ability. *Social Behavior and Personality, 46*(4). 633-640.

Zhu, L., & Anagondahalli, D. (2018). Predicting student satisfaction: The role of academic entitlement and nonverbal immediacy. *Communication Reports, 31*(1), 41-52.