جامعة عين شمس
كلية البنات للآداب والعلوم والتربية

وحدة النشر العلمي

مجلة البحث العلمي في التربية

مجلة محكمة ربع سنوية

العدد 2 المجلد 23 2022

مجلة البحث العلمي في التربية (JSRE)

دورية علمية محكمة تصدر عن كلية البنات للآداب والعلوم والتربية - جامعة عين شمس.

الاصدار: ربع سنوية.

اللغة: تنشر المجلة الأبحاث التربوية في المجالات المختلفة باللغة العربية والإنجليزية

مجالات النشر: أصول التربية -المناهج وطرق التدريس -علم النفس وصحة نفسية -تكنولوجيا التعليم -تربية الطفل.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ٢٣٥٦-٨٣٤٨
الترقيم الدولي الموحد الإلكتروني ٢٣٥٦-٨٣٥٦

التواصل عبر الإيميل
jsre.journal@gmail.com

استقبال الأبحاث عبر الموقع الاكترونى للمجلة
https://jsre.journals.ekb.eg

فهرسة المجلة وتصنيفها
١- الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية
The Arabic Citation Index -ARCI
Publons -٢
Index Copernicus International -٣
Indexed in the ICI Journals Master List
٤- دار المنظومة - شمعة

تقييم المجلس الأعلى للجامعات
حصلت المجلة على (٧ درجات) أعلى درجة في تقييم المجلس الأعلى للجامعات قطاع الدراسات التربوية.

رئيس التحرير

أ.د/ أميرة أحمد يوسف سليمان
عميدة كلية البنات للآداب والعلوم والتربية
جامعة عين شمس

نائب رئيس التحرير

أ.د/ حنان محمد الشاعر
وكيلة كلية البنات للدراسات العليا والبحوث
جامعة عين شمس

مدير التحرير

أ.م.د/ أسماء فتحي توفيق
أستاذ علم النفس المساعد بقسم تربية الطفل
كلية البنات - جامعة عين شمس

المحرر الفني

أ.نور الهدي علي أحمد

سكرتير التحرير
نجوى إبراهيم عبد ربه عبد النبى

العوامل الستة الكبرى للشخصية في ضوء نموذج HEXACO واستراتيجيات التعلم عن بعد كمنبئات بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة

د/ مروة حمدي عبد الله هلال*

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في الاستحقاق الأكاديمي، والتعرف على العلاقات الارتباطية بين الاستحقاق الأكاديمي وكل من العوامل الستة الكبرى للشخصية في ضوء نموذج هيكساكو واستراتيجيات التعلم عن بعد (الأبعاد والدرجة الكلية)، والتنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من هذه المتغيرات، وتكونت العينة من (٦١٩) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة، وطبقت عليهم ثلاثة مقاييس هي مقياس الاستحقاق الأكاديمي (ترجمة وتعريب الباحثة)، مقياس العوامل الستة الكبرى للشخصية وفق نموذج هيكساكو (إعداد الباحثة)، مقياس استراتيجيات التعلم عن بعد (ترجمة وتعريب الباحثة)، وباستخدام اختبار "ت" ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتعدد، توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في أبعاد (المكافأة على الجهد والتوصية، توجيه الطلبة، توقع خدمة الطالب، المساومة على الدرجة، والدرجة الكلية) للاستحقاق الأكاديمي لصالح الإناث، وفي (تجنب المسؤولية) لصالح الذكور، وجود علاقات ارتباطية متباينة (موجبة- سالبة)، ودالة إحصائياً بين درجات الطلبة في الاستحقاق الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) وكل من العوامل الستة الكبرى للشخصية وفق نموذج هيكساكو واستراتيجيات التعلم عن بعد (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طلبة الجامعة، كما يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي من (الأمانة والتواضع، المقبولية) ضمن العوامل الستة الكبرى للشخصية، و(مراقبة الذات، المعرفة بالانترنت، التركيز، الدرجة الكلية) لاستراتيجيات التعلم عن بعد لدى طلبة الجامعة.

الكلمات المفتاحية: الاستحقاق الأكاديمي- العوامل الستة الكبرى للشخصية في ضوء نموذج هيكساكو- استراتيجيات التعلم عن بعد.

المقدمة:

"أنا موجود إذن أنا أستحق" هذه المقولة التي تداولها بعض الطلبة على أنهم يستحقون اهتمامًا وتقديرًا وتكريمًا واحترامًا وحبًا بشكل عام أكثر مما يستحقه غيرهم، وشعورًا بأن من حقهم امتيازات فيما يتعلق بزملائهم وأساتذتهم وكليتهم وجامعتهم دون بذل جهد مقابل ذلك وفي المجال الأكاديمي بشكل خاص؛ وربما ساعدت بعض الأسر وتربيتهم في تولد هذا الشعور لديهم من قولهم المستمر لهم "أنت تستحق" دون فعل أي عمل أو جهد مقابل ذلك.

* مدرس علم النفس التربوي- قسم علم النفس التربوي- كلية التربية - جامعة الزقازيق- جمهورية مصر العربية.
* البريد الإلكتروني: Marwa_helal90@hotmail.com

تاريخ إستلام البحث : ١٤ / ٢ / ٢٠٢٢ تاريخ قبول البحث : ٢٨/ ٣/ ٢٠٢٢ تاريخ النشر الالكترونى : ٢ / ٢٠٢٢

وبسبب تفاني الوالدين وهوسهم بأبنائهم قد يبدأ الطلبة الدراسة في الجامعة بتوقعات غير معقولة لتلقي درجات مرتفعة بأقل جهد، أو نظرة غير مبررة تجاه أعضاء هيئة التدريس (**Luckett, Trocchia, Noel, & Marlin, 2017, p. 96**).

وقد يظهر الاستحقاق في عدة مجالات من حياة الفرد أو يمكن أن يظهر في مجال واحد -**Ellis, Bacon-Baguley, Otieno &, 2021, p. 1**)، فتوسعت دراسة الاستحقاق بشكل طبيعي للتركيز على سياق المجال الأكاديمي، فليس من المألوف أن نسمع عن الجيل الحالي للطلبة بأنهم "يستحقون"Entitled" درجات جيدة بصرف النظر عن الأداء دون التركيز على هذا المفهوم، فعلى مدار السنوات العديدة الماضية؛ كان هناك تركيز متزايد على الرأي القائل أن الطلبة يشعرون بأنه من حقهم الحصول على درجة جامعية؛ فيشار إلى هذا المفهوم على أنه الاستحقاق الأكاديمي Academic Entitlement؛ وقد حظى باهتمام كبير في كل الممارسات الأكاديمية (**Seipel & Brooks, 2020, p. 46**).

فالاستحقاق الأكاديمي هو موضوع الاهتمام الحالي فأغلب أساتذة الجامعات التقوا طلبة يشعرون بالاستحقاق في محاضراتهم (**Bonaccio, Reeve, & Lyerly, 2016, p. 211**)، وهي مشكلة منتشرة في البيئة الجامعية؛ ويعد المصطلح جديدًا نسبيًا في الأدبيات المنشورة (**McLellan & Jackson, 2017, p. 159**).

ويعتبر الاستحقاق الأكاديمي مصدر قلق بين أساتذة الجامعة بسبب دخول طلبة الجامعات من جيل الألفية المجال الأكاديمي؛ وقد ظهر أن طلبة الجامعة من الجيل الحالي أكثر عرضة للاستحقاق من الأجيال السابقة (**Keener, 2020, p. 572**).

فالطلبة مرتفعو الاستحقاق الأكاديمي يميلون إلى الشعور بأن جامعتهم لا تلبي توقعاتهم بشكل كاف فيما يتعلق بالأشياء التي يحق لهم الحصول عليها مثل قاعات المحاضرة والتقييمات العادلة من قبل الأساتذة (**Jackson, Frey, McLellan, Rauti, Lamborn, & Singleton-jackson, 2020, p. 15**).

ولمفهوم الاستحقاق الأكاديمي آثار سلبية؛ فتضر بتحصيل الطلبة أكاديميًا (**Fletcher, Pierson, Neumeister, & Finch, 2020, p. 350**)، وتمتد إلى ماهو أبعد من الطالب ليؤثر على الزملاء والأساتذة (**Ellis, Bacon-Baguley, & Otieno, 2021, p. 1**).

ويضيف **Luckett, Trocchia, Noel, & Marlin (2017)** أن هذا المفهوم يجعل جو المحاضرة أقل ملاءمة للتعلم مع تعزيز الخلاف المستمر بين الطالب والأستاذ **(p. 96)** .

ففهم كيف يستحقون الطلبة أمرًا ضروريًا للمجال الأكاديمي (**Keener, 2020, p. 580**)؛ لذلك تحديد الاستحقاق الأكاديمي هو محور البحث في مجال علم النفس التربوي لأنه مصدر قلق متزايد لأساتذة الجامعة (**Jackson, Frey, McLellan, Rauti, Lamborn, & Singleton-jackson, 2020, p. 1**).

فتحديد الاستحقاق الأكاديمي لدى الطلبة ومعالجة تصوراتهم حول توقعات التعلم يمكن أن يساعد في تقليل صراعات أكاديمية إضافية أو مستمرة (**Ellis, Bacon-Baguley, & Otieno, 2021, p. 8**).

ولمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في الاستحقاق الأكاديمي؛ هل هما متساويان أم أن أحدهما أعلى استحقاقًا من الآخر؟ فأظهرت نتائج كل من **(Whatley, Wasieleski, Wood, & Breneiser 2019)**، **الضبع (٢٠٢٠)** وجود فروق دالة إحصائيًا في الاستحقاق الأكاديمي وفقًا للنوع لصالح الذكور، بينما أظهرت نتائج **Ellis, Bacon-Baguley, & Otieno (2021)** أن الإناث أعلى في الاستحقاق الأكاديمي من الذكور.

وفي ظل التطور الذي يشهده التعليم العالي؛ يبدو من المهم فهم المتغيرات المؤثرة على الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة التعليم العالي لأن فهم هذه المتغيرات المرتبطة به سيسمح بتطوير استراتيجيات لدعم الطلبة في تولي المزيد من المسؤولية عن تقدمهم الأكاديمي، ومن الممكن تصور وجود علاقة بين أبعاد الشخصية والاستحقاق الأكاديمي **Bertl, Andrzejewski, Hyland, Shrivastava, Russell, & Pietschnig, 2019, p. 776).**

فالطلبة الذين يمتلكون مستويات عالية من الاستحقاق الأكاديمي تكون سمات شخصياتهم المسهمة في ذلك **(Chowning & Campbell, 2009, p. 982)**.

فسمات الشخصية تؤثر على السلوك الإنساني عبر مجموعة واسعة من المواقف وبالتالي فهي ذات صلة بالعديد من التخصصات النظرية والتطبيقية، ونموذج العوامل الخمسة كان النموذج السائد لسمات الشخصية، ولكن ظهر نموذج HEXACO كتصنيف بديل لسمات الشخصية **(Anglim & O'Conner, 2019, p. 16)**، ففي العقدين الماضيين، تم تقديم الأمانة والتواضع -Honesty Humility بشكل متزايد باعتبارها سمة الشخصية الأساسية السادسة وقد تميز نموذج HEXACO عن النماذج السابقة للشخصية في أن عامل الأمانة والتواضع قد جذب اهتمامًا متزايدًا في البحث على مدى السنوات الماضية **(Liu, Zettler, & Hilbig, 2020, p. 1997)**.

فأشار **Bertl, Andrzejewski, Hyland, Shrivastava, Russell, & Pietschnig (2019)**أن عامل الأمانة والتواضع ضمن العوامل الستة للشخصية محرك مهم للاستحقاق الأكاديمي، فالأشخاص مرتفعو الأمانة والتواضع يكونون أقل استحقاقًا في المجال الأكاديمي **(p. 778)**.

ويذكر **Taylor (2015)** أن هناك مايبرر استخدام نموذج HEXACO مع الاستحقاق الأكاديمي؛ لأن عامل الأمانة والتواضع في النموذج يوفر تباينًا مع خصائص الاستحقاق الأكاديمي **(p. 14)**، ويضيف **Anglim & O'Conner (2019)** أن هذا النموذج يسفر عن رؤى جديدة بالإضافة إلى قدرته التنبؤية **(p. 20)**.

وقد أظهرت نتائج **McLellan (2014)** وجود علاقة مباشرة بين الشخصية والاستحقاق الأكاديمي، فالانبساطية منبئ لمستويات عليا من الاستحقاق الأكاديمي؛ فالمستويات العليا من الانبساطية تتفق مع اتجاهات الاستحقاق أو إظهار سلوكيات استحقاقية، والمقبولية منبئ بانخفاض الاستحقاق الأكاديمي، بينما لا يوجد علاقة دالة بين العصابية أو يقظة الضمير والاستحقاق الأكاديمي، كما أظهرت نتائج بحث **Bertl, Andrzejewski, Hyland, Shrivastava, Russell, & Pietschnig (2019)** أن نموذج هيكساكو منبئ دال بالاستحقاق الأكاديمي.

وأيضًا نتيجة لتأثير الانترنت والتكنولوجيا الرقمية في كل مكان حولنا، تغيرت الحياة بشكل سريع، لدرجة أننا قد لانكون مدركين لهذ التغيرات، فالحياة اليومية تغيرت بدرجة أكبر وبفعل التطورات التكنولوجية الرقمية، فأصبحت الأجهزة المحمولة باليد شائعة الآن، ومتصلة بالانترنت في أي وقت، وأي مكان، ولم يعد أمرًا غير معتاد، ويمكن ملاحظة هذا بشكل خاص في قطاع التعليم العالي حيث يتزايد التعلم عن بعد بسرعة **(Lewis, 2020, p. 1)**.

وقد أسهمت الثورة التكنولوجية أثناء جائحة كورونا وعدم التواجد حضوريًا في الجامعات إلى تفعيل التعلم عن بعد عبر برامج معينة منها Zoom, Microsoft Teams.

فخلال العقد الماضي دعا الباحثون والمدارس والجامعات في جميع أنحاء العالم إلى تعزيز تعلم الطلبة باستخدام الأدوات الرقمية أي التعلم الالكتروني e-Learning ويتضمن تقنيات رقمية مختلفة بما في ذلك الانترنت، الأقراص المدمجة، المساعد الشخصي الرقمي، البث التلفزيوني التفاعلي أو البث الفضائي؛ وسيتم التركيز على التعلم الالكتروني المعتمد على الانترنت، واستخدام المصطلحات التالية التعلم الالكتروني e-learning، التعلم المعتمد على الانترنت Internet-based Learning، والتعلم عن بعد Online Learning بالتبادل، وأكبر ميزة في التعلم الالكتروني هو منح الطلبة فرصًا للتعلم النشط، ويعتقد الطلبة بقدرتهم على التحكم بشكل أكبر في تعلمهم في التعلم الالكتروني مقارنة بالتعلم التقليدي، وفي السنوات الأخيرة تم تطوير أعدادٍ متزايدة من أنظمة التعلم عن بعد Online Systems **(Tsai, 2009, p. 34)**.

ويؤكد **Barnad, Lan, To, Paton & Lai (2009)** أنه من بين الأشكال المختلفة لتقديم التعلم عن بعد هو الانترنت لأنه الوسيلة المفضلة لمعظم المؤسسات ويكون مختلفًا عن التعليم التقليدي وجهًا لوجه، وإحدى السمات المميزة للتعلم عن بعد هي استقلالية تجربة الطلبة في بيئة التعلم **(p. 1)**.

ويحتاج المتعلمون الذين يختارون التعلم عن بعد إلى مهارات رقمية وقدرة على المشاركة في تعلمهم، ولديهم ميزة على الدراسة الاستباقية والمستقلة ويمكن تشجيعهم على تطوير الاعتماد على الذات والتشغيل الذاتي في دراستهم عن بعد، وبالتالي لابد أن يكون المتعلمون عن بعد ناجحين في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا **(Lewis, 2020, p. 1)**.

فإذا كانت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا مهمة لنجاح التعلم التقليدي وجهًا لوجه في الفصل الدراسي، فإنه من المتوقع أن تلعب استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا دورًا أكثر أهمية في بيئات التعلم عن بعد **(Barnad, Lan, To, Paton & Lai, 2009, p. 1)**.

وهنا لابد من تفعيل الطلبة لاستراتيجيات خاصة بالتعلم عن بعد مختلفة عن التعلم التقليدي سواء في تدوين معلومات أو التركيز أو فهم المهام المطلوبة منهم أو تعاملهم بالانترنت.

ويضيف **Broadbent & Poon (2015)** أن هناك حاجة إلى فهم أفضل السبل التي يمكن للطلبة من خلالها تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في بيئات التعلم عن بعد لتحقيق النجاح الأكاديمي فيها **(p. 2)**.

فالطلبة الذين يندمجون في عمليات التعلم ويتحملون المسؤولية عن تعلمهم، ويعتمدون بشكل فعال على استراتيجيات التعلم؛ ويراقبون تعلمهم بنشاط لتحقيق النتيجة المرجوة؛ يكونون أقل في الاستحقاق الأكاديمي من الطلبة الذين لا يتحملون مسؤولية تعلمهم أو يقيمون تعلمهم وسلوكياتهم؛ والذين يديرون وقتهم بشكل فعّال وينظمون الجهود لتحقيق النتائج المرجوة (المنشودة) من المرجح أن يتحملوا المسؤولية الشخصية عن تعلمهم والحصول على درجات أقل في الاستحقاق الأكاديمي **(McLellan & Jackson, 2017, p. 165)**.

وقد أسفرت نتائج بحث **McLellan (2014)** عن وجود ارتباط سالب بين التعلم المنظم ذاتيًا والاستحقاق الأكاديمي؛ فاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا منبئ قوي بأبعاد الاستحقاق الأكاديمي، وأن التعلم المنظم ذاتيًا يتوسط العلاقة بين الشخصية والاستحقاق الأكاديمي؛ فالمستويات العليا من الانبساطية ومستويات منخفضة من المقبولية منبئات بالاستحقاق الأكاديمي؛ والطلبة ذوو الاستراتيجيات الفعّالة في التنظيم الذاتي لايظهرون اتجاهات أو سلوكيات استحقاق أكاديمي، كما أسفرت نتائج بحث **McLellan & Jackson (2017)** عن إسهام استراتيجيات التعلم في الاستحقاق الأكاديمي.

وفي ضوء ماسبق وبسبب حداثة متغير الاستحقاق الأكاديمي كما أنه لم يتم التوصل - في حدود ماأسفر عنه البحث في قواعد المعلومات العربية - عن أي بحوث تناولت كل من العوامل الستة الكبرى للشخصية في نموذج هيكساكو واستراتيجيات التعلم عن بعد والاستحقاق الأكاديمي؛ مما كان مبررًا لدراستهما معًا.

مشكلة البحث:

نبع إحساس الباحثة بالمشكلة من خلال ملاحظتها وتعاملها مع طلبة الجامعة أثناء المحاضرات، وخاصة دفع رسوم دراسية ويرغبون في خدمة مقابل ذلك، بتردد الكثير منهم وطلبهم بتغيير درجاتهم المنخفضة وأنهم يستحقون درجات وامتيازات عالية مع القليل من الجهد أو دون أي جهد، وإذا كان يوجد تقصير فإنه يرجع إلى الأستاذ، وأن لديهم توقعات غير واقعية بنتائجهم أثناء الاختبارات الشفوية مقارنة بأدائهم الفعلي، وعلى الرغم أن العملية التعليمية تتم على أكمل وجه في جميع الجوانب في الشرح أو منح الدرجات أو إخراج النتائج، إلا أن الطلبة مازال لديهم شعور بالاستحقاق في المجال الأكاديمي فيما يسمى بـ "الاستحقاق الأكاديمي".

ولقد توسع بحث الاستحقاق في البيئة الأكاديمية ولقى المزيد من الاهتمام لفهم تصورات ومعتقدات الطلبة في التعليم العالي، فجمع البيانات من الطلبة في المرحلة الجامعية من شأنه أن يعزز فهم بناء الاستحقاق الأكاديمي والدور الذي يلعبه في سلوكيات الطلبة ونتائجهم **(Seipel & Brooks, 2020, p. 47)**.

كما أن الاستحقاق الأكاديمي هو مصدر قلق كبير في التعليم العالي؛ فالتحديد المبكر للطلاب المعرضين لخطر متزايد من الاستحقاق الأكاديمي سيسمح للأساتذة بالتدخل بشكل أكثر فاعلية في الوقت المناسب، ويمكن أن يساعد في معالجة المفاهيم الخاطئة لديهم حول توقعات التعلم وبالتالي التقليل من المشكلات والصراعات الأكاديمية الإضافية أو المستمرة **(Ellis, Bacon-Baguley, & Otieno, 2021, p. 1)**.

وأيضًا المعرفة بمعتقدات واتجاهات الطلبة ذوي الاستحقاق الأكاديمي تساعد الطلبة في تطوير استراتيجيات فعالة ووظيفية للنجاح داخل وخارج المحاضرات الجامعية مما يساعد على النجاح الأكاديمي **(Wasieleski, Ehatley, Briihl, & Branscome, 2014, p. 449)**.

كما ينبغي على الأساتذة وأولياء الأمور مساعدة طلبة الجامعات على تخطي عقباتهم وفشلهم ومساعدتهم على النمو العقلي بما يساعد على تحسين التأقلم الأكاديمي وتقليل الاستحقاق الاكاديمي لدى الطلبة **(Fletcher, Pierson, Neumeister, & Finch, 2020, p. 355)**.

وفيما يخص العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والعوامل الستة للشخصية ؛ لم تسر كلُّ البحوث بتوجه أن العوامل الستة للشخصية كمتغير مستقل والاستحقاق الأكاديمي كمتغير تابع وإنما جاء بحث **(Taylor 2015)** تناول الوجهة العكسية بأن الاستحقاق الأكاديمي منبئ بالعوامل الستة للشخصية ولكن فشلت نتائجه في التنبؤ بالعوامل الستة الكبرى للشخصية من الاستحقاق الأكاديمي **(p. 13)**. مما يدعم توجه البحث الحالي بأن العوامل الستة للشخصية في ضوء نموذج هيكساكو منبئ بالاستحقاق الأكاديمي. ويذكر **Bonaccio, Reeve, & Lyerly (2016)** أنه من المهم النظر في الاستحقاق الأكاديمي في سياق سمات الشخصية **(P. 212)**.

فالشخصية هي تركيب معقد تشتمل على العديد من السمات التي تميز بها فرد عن آخر أي توجد فروق فردية في السمات الشخصية بين الأفراد؛ وحديثًا تم تضمينها كفرع من فروع علم النفس باسم علم نفس الشخصية؛ لذلك من المهم دراسة هذه السمات لفهم أعمق للأفراد والوصول إلى الطريقة المثلى لكيفية التعامل والتفاعل معهم.

ويذكر **أبو هاشم (٢٠٠٧)** أن علم نفس الشخصية يدرس مكوناتها الأساسية وكيفية قياسها، فلكل شخصية سماتها الرئيسية التي تحدد خصائص هذه الشخصية ونقاط ضعفها وقوتها وأيضًا مدى مرونتها وقدرتها على التوافق مع الآخرين **(ص. ٢١٢)**.

وسمات الشخصية تتلخص في بنية نموذج HEXACO، فالعوامل الستة لنموذج HEXACO تم استردادها من مجموعة متغيرات تمثل أبعاد الشخصية؛ وهذا النموذج للشخصية له ميزة تنبؤية واستخدم على نطاق واسع في البحوث التي تفحص أدوار الشخصية في مختلف مجالات علم النفس، وهو مفيد في توقع النتائج في هذه المجالات **(Lee & Ashton, 2020B, p. 1935)**. لذلك تم استخدام العوامل الستة الكبرى للشخصية في ضوء نموذج هيكساكو كمنبئ بالاستحقاق الأكاديمي.

ومع ظهور الانترنت، أصبح التعلم أكثر إثارة للاهتمام، ويتضح هذا بشكل أكبر في التعليم العالي حيث يكون طلبة الجامعات أكثر استخدامًا لأجهزة الكمبيوتر والانترنت لتلبية احتياجاتهم التعليمية اليومية **(Marimuthu, Chone, Heng, Nah, & Fen, 2013, p. 626)**.

فأصبحت فرص التعلم عن بعد شائعة بشكل متزايد؛ خاصة في قطاع التعليم **(Lewis, 2020, p. 1)**.

فيذكر **Broadbent & Poon (2015)** أن بيئة التعلم عن بعد لها العديد من المميزات مقارنة بالتعلم التقليدي **(p. 2)**؛ ويعدد **Tsai (2009)** أنها تتميز بمرونة الوقت والمساحة، والتفاعلات الاجتماعية غير

المباشرة، ومصادر المعلومات الوفيرة، وواجهات التعلم الديناميكية، لذا فاستراتيجيات التعلم المختلفة تكون مطلوبة للمتعلمين عن بعد لأداء التعلم عن بعد بفاعلية وكفاءة **(p. 38)**.

فالتعلم المنظم ذاتيًا في بيئات التعلم عن بعد يعزز قيام الطلبة بتخطيط وتنظيم التعلم الخاص بهم، ويرشدهم لاكتساب رؤى أفضل حول كيفية التعلم، وماهو الأفضل بالنسبة لهم **(Min & Nasir, 2020, p. 1)**.

فتطبيق استراتيجيات التعلم عامل مهم يساعد المتعلم عن بعد في النجاح؛ فالمتعلمون الذين يطبقون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا هم المشاركون المتحمسون والنشطون في التعلم، ويفكرون في كيفية تعلمهم ووضع الاستراتيجيات والمراقبة الفعالة والتفكير على أفعالهم. فمن خلال تصميم بيئات التعلم عن بعد لتعزيز تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، يستطيع المتعلمون ذلك أن يكونوا متمكنين للنجاح في الدراسة عن بعد **(Lewis, 2020, p. 5)**.

كما أن نموذج استراتيجيات التعلم عن بعد يوفر إطارًا لتحليل استراتيجيات التعلم عن بعد للطلبة بشكل منهجي، حيث أن أنظمة التعلم عن بعد تتغير بسرعة وتتطور باستمرار، وتعتبر كيفية تعامل المتعلمين عن بعد والأساليب التي يستخدمونها للتفاعل مع أنظمة تعلم معينة من القضايا المهمة في تقييم تأثير أنظمة التعلم الالكتروني المحددة في تعلم الطلاب عن بعد، فهذا النموذج يوفر نطاقًا عامًا لفهم وتحليل استراتيجيات التعلم عن بعد **(Tsai, 2009, p. 46)**.

وقد أظهرت نتائج الارتباط القانوني في بحث **McLellan (2014)** أن المستويات المنخفضة من تجنب المسؤولية، توجه الطالب، توقع خدمة الطالب (كأبعاد للاستحقاق الأكاديمي) ترتبط بمستويات عليا من يقظة الضمير (كأحد عوامل الستة الكبرى للشخصية) ومستويات منخفضة من إدارة الوقت/ الموارد، وتنظيم الجهد (كأبعاد لاستراتيجيات التعلم)؛ فالطلبة الذين يتمتعون بيقظة الضمير العالي أقل احتمالية من الطلبة الآخرين بتجنب المسؤولية أو تحمل توقعات خدمة الطالب عندما يتعلق الأمر بالتعليم ولكنهم يشعرون بأنهم أكثر استحقاقًا للحصول على درجات جيدة والثناء من قبل أساتذتهم، كما أظهرت النتائج أن المستويات المنخفضة من (المساومة على الدرجة، المساومة، المكافأة على الجهد، والاستحقاق العام) ترتبط مع المستويات المرتفعة للتعلم المنظم ذاتيًا والمستويات العليا من تعلم الأقران، والمستويات المنخفضة من التنظيم كاستراتيجية للتعلم **(p. 41)**.

وقد أكد **McLellan & Jackson (2017)** بضرورة تركيز البحث المستقبلي على فهم سمات الشخصية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والاستحقاق الأكاديمي، ويجب تركيز الانتباه على كيفية استخدام استراتيجيات التعلم لتعويض مواقف وسلوكيات الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الجامعية **(p. 176)**.

وبالإضافة لذلك ندرة البحوث العربية في متغير الاستحقاق الأكاديمي؛ وإسهام العوامل الستة للشخصية في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي؛ وأهمية متغير استراتيجيات التعلم عن بعد في ظل التغيرات الحديثة في المجتمع والجائحة التي نعيش فيها؛ فإن مشكلة البحث الحالي تتمثل في دراسة إسهام العوامل الستة للشخصية في ضوء نموذج هيكساكو واستراتيجيات التعلم عن بعد كمنبئات بالاستحقاق الأكاديمي.

ونظرًا لأهمية الحاجة إلى معرفة الفروق بين الذكور والإناث في الاستحقاق الأكاديمي وأيهما يشعر بالاستحقاق أكثر من الآخر؟، وأيهما يجب التركيز معه أكثر من قبل الأساتذة والمسؤولين؟.

لذلك يمكن صياغة مشكلة البحث في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. هل توجد فروق في الاستحقاق الأكاديمي وفقًا لمتغير النوع ؟.
٢. هل توجد علاقات ارتباطية بين الاستحقاق الأكاديمي وكلٍّ من العوامل الستة الكبرى للشخصية في ضوء نموذج HEXACO واستراتيجيات التعلم عن بعد لدى طلبة الجامعة؟.
٣. هل يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي من العوامل الستة الكبرى للشخصية في ضوء نموذج HEXACO (الأمانة والتواضع، الانفعالية، الانبساطية، المقبولية، يقظة الضمير، الانفتاح على الخبرة) واستراتيجيات التعلم عن بعد (الدافعية، مراقبة الذات، المعرفة بالانترنت، قلق الانترنت، التركيز، الدرجة الكلية) لدى طلبة الجامعة؟.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في الاستحقاق الأكاديمي، وتفسير العلاقات الارتباطية بين الاستحقاق الأكاديمي وكل من العوامل الستة الكبرى للشخصية في ضوء نموذج هيكساكو واستراتيجيات التعلم عن بعد، والتنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من هذه المتغيرات.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

١. حداثة متغير البحث الرئيسي وهو الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
٢. تقديم إطار نظري عن متغير الاستحقاق الأكاديمي كمتغير بحثي جديد؛ بالإضافة إلى ندرة البحوث العربية التي تناولت الاستحقاق الأكاديمي.
٣. يتمثل في كون موضوع الاستحقاق الأكاديمي من الموضوعات التي لقيت اهتماماً كبيراً في البيئة الأجنبية ولم تحظَ باهتمام كبير في البيئة العربية.
٤. تقديم إطار نظري لمتغيرات العوامل الستة الكبرى للشخصية، استراتيجيات التعلم عن بعد بما يسهم في إثراء المعرفة النظرية للباحثين.
٥. البحث العربي الأول - في حدود ما أسفر عنه البحث في قواعد المعلومات العربية- الذي يبحث العلاقات المتبادلة بين الاستحقاق الأكاديمي وكل من العوامل الستة الكبرى للشخصية في ضوء نموذج HEXACO واستراتيجيات التعلم عن بعد.
٦. إلقاء الضوء على أحدث نموذج لسمات الشخصية وهو العوامل الستة الكبرى للشخصية وفق نموذج هيكساكو وتوضيح الفرق بينه وبين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.
٧. أهمية المرحلة الجامعية فتعد من المراحل المهمة في حياة الأفراد؛ حيث تتشكل فيها شخصيته ويطمح لانتهاء السنوات الدراسية استعداداً للحياة العملية.

الأهمية التطبيقية:

١. فهم أعضاء هيئة التدريس لمفهوم الاستحقاق الأكاديمي يساعدهم على توضيح الرؤية للطلبة من بداية العام الدراسي ماهو دور الطالب في التكليفات والأنشطة والنجاح وماهو دور الأستاذ وتوضيح كيفية وضع الدرجات وآلية الامتيازات للطلبة لتقليل توقعات الطلبة غير الواقعية في المجال الأكاديمي وتحسين جودة التعليم والمخرجات التعليمية.

٢. إلقاء الضوء على متغير مهم وهو الاستحقاق الأكاديمي وآثاره السلبية في التعليم الجامعي من أجل وضع حلول ومقترحات لتقليله والتغلب عليه لتحسين معدلات النجاح الأكاديمي وبالتالي جودة العملية التعليمية.
٣. تقديم مقياس للعوامل الستة الكبرى للشخصية في ضوء نموذج HEXACO في البيئة العربية عبارة عن مواقف حياتية وهو أصدق في الاستجابة من التقرير الذاتي في معرفة العوامل الشخصية لتقليل تزييف الاستجابات، والتحقق من خصائصه السيكومترية لدى عينة من طلبة الجامعة في البيئة العربية مما قد يثري المكتبة العربية في مجال قياس الشخصية، وترجمة مقياسين لاستراتيجيات التعلم عن بعد ومقياس جديد وحديث للاستحقاق الأكاديمي (٢٠٢٠) لهما خصائص سيكومترية جيدة مما قد يساعد الباحثين في استخدامه فيما بعد ضمن المقاييس المستخدمة في دراسة هذه المتغيرات والتعرف عليها.
٤. توجيه المسؤولين بالتعليم وأعضاء هيئة التدريس إلى معرفة سمات الشخصية الأكثر انتشارًا لدى طلبة الجامعة وهذا يوجههم إلى كيفية التعامل والتفاعل معهم أثناء المحاضرات.
٥. الفهم الأعمق لطبيعة استراتيجيات التعلم عن بعد في ظل التغيرات الحديثة والجائحة التي نعيش فيها وخاصة بعد قرار إلغاء الكتاب الجامعي وتحويله إلى الكتروني وبث محاضرات كثيرة عن طريق الانترنت على برنامجي Zoom , Microsoft Teams وإلقاء الضوء على أهم الاستراتيجيات الفعّالة في التعلم عن بعد وتحديد وتقييم مستويات الطلبة في استخدامها.
٦. البحث سيقدم نتائج عن الدور الذي يمكن أن تسهم به العوامل الستة الكبرى للشخصية في ضوء نموذج (HEXACO) واستراتيجيات التعلم عن بعد في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي وعن العلاقات المتبادلة بينهم لدى طلبة الجامعة.

مصطلحات البحث:

الاستحقاق الأكاديمي Academic Entitlement

يُعرّفه **Jackson, Frey, McLellan, Rauti, Lamborn, & Singleton-jackson (2020)** بأنه شعور الطلبة بأنهم يستحقون معاملة خاصة لأنهم يدفعون مقابل تعليمهم، وأن أبعاد الاستحقاق الأكاديمي **(p. 10)** تتمثل في:

١) المكافأة على الجهد Reward for Effort: الحصول على درجة مرتفعة مقابل المذاكرة حتى إذا كان الأداء سيئًا أو إذا تم المشاركة في المحاضرة، الحصول على تقدير عال لحضور المحاضرات، لا يجب الفشل في تكليف مقرر بُذل فيه جهدًا.
٢) التوصية Accommodation: كسر الأساتذة للقواعد من أجل الطالب، إيقاع الخطأ على الأستاذ إذا كان أداء الطالب سيئًا، تغيير موعد الاختبارات إذا لم يكن الطالب على استعداد، عدم التفكير في صعوبة تعلم موضوعات المقرر الدراسي.
٣) تجنب المسؤولية Responsibility Avoidance: إيقاع المسؤولية على الزملاء، ترك الآخرين للقيام بالعمل، الكذب على الأستاذ لتجنب الفشل في إنجاز مهمة ما، الحصول على نفس درجة الزملاء بغض النظر عن الجهد.
٤) توجيه الطلبة Customer Orientation: معرفة الطالب لكيفية تدريس محاضراته، اختيار كيفية اختباره، اختيار المقررات الدراسية المطلوبة للتخرج، أن تكون المحاضرات ممتعة.

٥) توقع خدمة العميل (الطالب) Customer Service Expectations: استعداد الأستاذ لمقابلة الطالب في الوقت المناسب للطالب، والاستجابة على رسائل الطلبة، اتصال الطلبة به عند الحاجة للمساعدة، إتاحة رقم الهاتف للطالب.

٦) المساومة على الدرجة Grade Haggling: الجدال أو تقديم شكوى للمسؤولين من أجل الحصول على درجة أعلى.

ويعرف إجرائيًا "توقعات الطالب بالحصول على امتيازات ونتائج إيجابية في المواقف الأكاديمية تميزه عن أقرانه دون بذل أي جهد أو أداء أو إنجاز أكاديمي فعلي له" ويتمثل في الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الاستحقاق الأكاديمي من إعداد **(Jackson, Frey, McLellan, Rauti, Lamborn, & Singleton-ackson, 2020)** من خلال توقعات الطلبة للنجاح الأكاديمي دون جهد وتقيسها المكافأة على الجهد، تجنب المسؤولية، والمساومة على الدرجة، وتوقعات الطلبة للخدمات الأكاديمية غير المتعلمة أو غير المستحقة تقيسها توجيه الطلبة وخدمة الطلبة، وتوقعات الطلبة لتوصيات غير حقيقية تقيسها التوصية.

العوامل الستة الكبرى للشخصية في ضوء نموذج هيكساكو The Big Six Factors of Personality in Viewof HEXACO

يذكر **Lee & Ashton (2020B)** أن نموذج HEXACO تم اشتقاقه كاختصار لأسماء عوامل الشخصية الستة، كل من هذه العوامل هو بعد؛ وبعض صفات هذه العوامل التي تحدد هيكل الشخصية **(p. 1932)** على النحو الآتي:

١) الأمانة والتواضع Honesty-Humility (H) : صادق، أمين، مخلص، متواضع، منصف مقابل ماكر، مخادع، جشع، مغرور، منافق.

٢) الانفعالية Emotionality (H): عاطفي، مفرط الحساسية، قلق، خائف، ضعيف مقابل قاس، لا يعرف الخوف، غير عاطفي، مستقل، وغير حساس.

٣) الانبساطية Extraversion (E): منفتح، حيوي، منبسط، اجتماعي، متحدث، ومبهج مقابل خجول، منطو، هادئ، ومتحفظ.

٤) المقبولية Agreeableness (A): صبور، متسامح، مقبول، معتدل، ولطيف مقابل سئ المزاج، عنيد، مشاكس.

٥) يقظة الضمير Conscientiousness (C): منظم، منضبط ذاتيًا، مجتهد، دقيق، فعال مقابل كسول، غير مسؤول، متهور، ومتهاون.

٦) الانفتاح على الخبرة Openness to experience (O): إبداعي، غير تقليدي، معقد، فيلسوف، خيالي وعميق مقابل غير مبدع، تقليدي، وبسيط.

ويُعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس العوامل الستة الكبرى للشخصية المعد في البحث الحالي من خلال السمات المتوفرة في كل عامل؛ فالأمانة والتواضع يتضمن سمات الصدق، الإخلاص، تجنب الطمع، عدم التعالي، الانفعالية يتضمن سمات الخوف، الضيق، التوتر، القلق، الغضب، العصبية، الحزن، الاعتمادية، اللهفة والولع، الانبساطية يتضمن سمات النشاط، الحماس، الثقة بالنفس، البحث عن الإثارة، الشجاعة، الميل إلى المواقف الاجتماعية والتواصل الاجتماعي، المقبولية يتضمن سمات الود في العلاقات، احترام الآخرين، المرونة في التعامل، تكوين آراء إيجابية عن الآخرين

ومساعدتهم، العمل من أجل المصلحة العامة، ويقظة الضمير يتضمن سمات التنظيم، العمل الجاد، الكمالية، الدقة والاتقان، الكفاءة الذاتية في إنجاز المهام، المثابرة، الحكمة، والانفتاح على الخبرة يتضمن سمات الفضول الفكري، الخيال، البحث عن الخبرات الجديدة، الرغبة في الاستكشاف، حب الاستطلاع، إثراء الخبرات.

استراتيجيات التعلم عن بعد Online Learning Strategies

وتشير **استراتيجيات التعلم** Learning Strategies إلى أفكار أو سلوكيات أو معتقدات أو مشاعر تسهل اكتساب المعارف أو فهمها أو نقلها لاحقًا **(Tsai, 2009, p. 36)**.

يُعرّف **Tsai (2009) التعلم عن بعد** بأنه الأنشطة والعمليات من خلال اكتساب الطلبة للمعرفة والمهارات والمواقف باستخدام الأدوات الرقمية المختلفة، ويُعرف بالتعلم عبر الانترنت ويشمل مناقشة الواجبات المنزلية مع الأقران عبر البريد الالكتروني، والبحث عن المعلومات عبر الانترنت، قراءاة المقالات أون لاين، المشاركة في المناقشات عبر الانترنت، وأخذ دورات عبر الانترنت؛ وتتضمن **استراتيجيات التعلم عن بعد (p. 39)** ما يلي:

١) الدافعية Motivation: الحافز للتعلم عن بعد أكثر تنوعًا وتعقيدًا من حافز التعلم التقليدي؛ فقد يكون انجذابًا أو حماسًا أو حبًا أو فضولًا للتعلم عن بعد.
٢) مراقبة الذات Self-Monitoring: تتطلب فهمًا كاملا للمهام الفرعية المرتبطة بالتعلم عن بعد وما يتصل بها حتى يتمكن المتعلمون من تحديد الأهداف المناسبة ومراقبتهم لتقدمهم نحو تلك الأهداف.
٣) المعرفة بالانترنت Internet Literacy: تشمل البحث، المناقشة، وتحويل الملفات عبر الانترنت.
٤) قلق الانترنت Internet Anxiety: القلق من التعلم عبر الانترنت ويرتبط بتجربة التعلم عبر الانترنت، والتوتر المرتبط بتحديث أو تغيير خصائص التعلم الالكتروني.
٥) التركيز Concentration: دراية المتعلمين بوقاية أنفسهم من عوامل الجذب للوسائط المتعددة أو الترفيه في بيئات الانترنت.

وتعرف إجرائيًا "الأساليب التي تستخدم أثناء تقديم المعلومات للطلبة من خلال مواقع على الانترنت بسبب ظروف فرضتها جائحة كورونا بعدم الحضور في الجامعة لضمان استمرارية التعليم والتعلم"، من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس **Tsai (2009)** بمعرفة دافعية الطالب ومراقبة ذاته لتحقيق الأهداف، ومعرفته بالانترنت، وشعوره بالقلق منه، وتركيزه في المهام المعطاة له.

الإطار النظري للبحث:

الاستحقاق الأكاديمي Academic Entitlement

ظهر الاستحقاق الأكاديمي في البيئات الجامعية حديثًا، فالطلبة يُعبرون عن الاستحقاق الأكاديمي من خلال سلوكياتهم أو اتجاهاتهم، فالطالب يطلب من الأستاذ رفع الدرجة النهائية (سلوك) أو الطالب يشعر بأنه يحق له الحصول على خدمات معينة بسبب الرسوم الدراسية التي يدفعها الطالب (اتجاه) **(McLellan & Jackson, 2017, p. 160)**.

والاستحقاق الأكاديمي يعني إظهار الطالب بأنه يستحق داخل المواقف الأكاديمية، ولكنه يمتنع عن شعوره بالاستحقاق في مكان آخر **(Keener, 2020, p. 572)**، ومفهوم الاستحقاق يبنى على فكرة أن الفرد يستحق من المكافآت والمعاملة التفضيلية دون بذل أي جهد؛ أي أنه يستحق أن يأخذ أكثر ممايعطي **(الضبع، ٢٠٢٠، ص. ٦)**.

ويُعرفه **Jackson, Singleton-Jackson, & Frey (2011)** بأنه توقع شئ غير مستحق، مثل عدم تناسب مستوى خدمة من الجامعة أو الكلية مع التعليم العالي (استرداد الأموال كضمان، أو ضمان درجة النجاح بغض النظر عن تحصيل الطالب)؛ أي الاعتقاد بأنه يجب الحصول على مكافآت ولايتم الحكم على ذلك بناء على الإنجاز الأكاديمي الفعلي للطالب **(p. 53)**.

كما يُعرف الاستحقاق الأكاديمي بأنه توقعات الطلبة للنجاح الأكاديمي غير مرتبط بجهود الطلبة أو قدراتهم **(Chowning & Campbell, 2009, p. 982)**؛ **(Wasieleski, Ehatley, Briihl, & Branscome, 2014, p. 447)**؛ **(Bonaccio, Reeve, & Lyerly, 2016, p. 211)**.

ويشير **الضبع (٢٠١٨)** إليه بأنه الاعتقاد غير الواقعي في استحقاق الطالب لما لا يستحقه الآخرون في سلوكيات فعلية في المجال الأكاديمي، في حصوله على معاملة تفضيلية واستحقاقات غير واقعية تميزه عن زملائه بغض النظر عن أدائه ومجهوده وقدراته الذاتية **(ص. ٣٥٩)**.

ويذكر **Whatley, Wasieleski, Wood, & Breneiser (2019)** أنه سمة شخصية تشير إلى الدرجة التي يعتقد بها الطلبة أنهم يستحقون معاملة خاصة في المحاضرة على الرغم من أنهم لا يستحقونها **(p. 49)**.

ويُعرفه **Ellis, Bacon-Baguley, & Otieno (2021)** بأنه استحقاق متعلق بمجال خاص يشعر فيه الطلبة بأنهم مؤهلون، ويستحقون في المواقف الأكاديمية **(P. 1)**.

يتضح مما سبق أن الاستحقاق الأكاديمي هو توقع الطلبة امتيازات غير واقعية ولا يستحقونها في المواقف الأكاديمية تميزهم عن زملائهم مثل معاملة تفضيلية، مكافآت، معاملة خاصة، النجاح الأكاديمي دون بذل أي جهد أو أداء أو إنجاز أكاديمي فعلي لهم.

وسوف يتم تبني تعريف الاستحقاق الأكاديمي في البحث الحالي بأنه شعور الطلبة بأنهم يستحقون معاملة خاصة لأنهم يدفعون مقابل تعليمهم لـ **(Jackson, Frey, McLellan, Rauti, Lamborn, & Singleton-jackson, 2020, p. 2)**.

وقد اختلفت أبعاد الاستحقاق الأكاديمي في البحوث حسب رؤية وطبيعة كل بحث؛ فصنف **Chowning & Campbell (2009)** الاستحقاق الأكاديمي إلى بعدين وهما المسؤولية الخارجية Externalized Responsibility عن النجاح الأكاديمي وتركز على مسؤوليات الطلبة الآخرين والأساتذة في عملية التعلم؛ فهم يدركون أن الجامعة أو الأساتذة أو الزملاء مسؤولون بشكل أساسي عن بذل الجهد اللازم في العملية التعليمية لمساعدتهم على النجاح، وتوقعات الطلبة Entitled Expectations التي تخدم مصالحهم الذاتية حول الأساتذة والدرجات؛ فالطلبة ذوو توقعات الاستحقاق

لديهم مفاهيم خاطئة حول العمل على مستوى الكلية، بافتراض أن أي قدر من الجهد المبذول تجاه العمل الدراسي يجب أن يترجم مباشرة إلى نتائج مرغوبة بالنسبة للطلب **(p. 996)**.

بينما صنف **Wasieleski, EHatley, Briihl, & Branscome (2014)** الاستحقاق الأكاديمي إلى بعدين آخرين وهما النرجسية الأكاديمية Academic Narcissism وهي توقعات الطلبة بحصولهم على درجة أقل مما يتوقعون أنهم يستحقونها فهي إهانة لذكائهم، والنتائج الأكاديمية Academic Outcome وهي توقعات الطلبة بأنه يجب أن يحصلوا على رصيد مقابل أي جهد **(p. 446)**، وقد اعتمد على هذه الأبعاد أيضًا **(Whatley, Wasieleski, Wood, & Breneiser, 2019, p. 55)**.

في حين صنفه **Luckett, Trocchia, Noel, & Marlin (2017)** إلى ثلاثة أبعاد وهي استحقاق الدرجة Grade Entitlement ويمثل توقعات الطالب حول إعطاءه الدرجة لحضور معظم المحاضرات، الاستحقاق السلوكي Behavioral Entitlement وتمثل توقعات الطالب فيما يتعلق بسلوك المحاضرة مثل الوصول متأخرًا أو المغادرة مبكرًا وتصفح الانترنت للمرح أو الرسائل النصية أثناء المحاضرة والتنقل في قاعة المحاضرة أثناء قيام الأستاذ بالشرح، واستحقاق الخدمة Service Entitlement يتعلق بالتوقعات المتعلقة باستجابة الأساتذة للطلبة مثل إعادة الرد على المكالمات الهاتفية، الاستجابة على البريد الالكتروني أو تحديد المواعيد **(p. 98)**.

وحدد **الضبع (٢٠١٨)** بعدين وهما معتقدات الاستحقاق Entitlement Beliefs وسلوكيات الاستحقاق **(**Entitlement Actions**ص. ٣٧٣)**.

وصنف **Jackson, Frey, McLellan, Rauti, Lamborn, & Singleton-ackson (2020)** إلى ستة أبعاد وهي المكافأة على الجهد Reward for Effort، التوصية Accommodation، تجنب المسؤولية Responsibility Avoidance، توجيه الطلبة Customer Orientation، توقع خدمة العميل (الطالب) Customer Service Expectations، والمساومة على الدرجة Grade Haggling **(p. 9)**.

يتضح مما سبق اختلاف أبعاد الاستحقاق الأكاديمي في البحوث السابقة حسب رؤية كل باحث، وطبيعة البحث والعينة، ويتبنى البحث الحالي الستة أبعاد لشمولها لمفهوم الاستحقاق الأكاديمي ولتنوعها في المعتقدات والسلوكيات التي يعتقد الطلبة باستحقاقها في المواقف الأكاديمية.

وكان من المهم معرفة خصائص الطلبة الذين يشعرون بالاستحقاق في المجال الأكاديمي؛ فيشير **Chowning & Campbell (2009)** إلى أن الطلبة ذوي المستويات العليا من الاستحقاق الأكاديمي يستخدمون استراتيجيات أكاديمية غير ملائمة، لا يقومون بتعديل توقعاتهم عن العمل على مستوى الكلية، ولديهم مركز خارجي للتحكم فيما يتعلق بأدائهم الأكاديمي **(p. 995)** .

ويذكر **Wasieleski, Ehatley, Briihl, & Branscome (2014)** أنهم يصنفون قدراتهم بدرجة أعلى مما هو واقعي ويقللون من إنجازات الآخرين؛ ويُنظر إليهم بأنهم متعجرفون ومتفاخرون **(p. 442)**.

ويضيف **Bonaccio, Reeve, & Lyerly (2016)** أن الطلبة الذين يظهرون استحقاقًا أكاديميًا هم يتسمون بالاعتقاد بأن النتائج الأكاديمية الإيجابية مستحقة على الرغم من أدائهم الأكاديمي الفعلي، ومسؤولية نجاحهم تقع على عاتق الآخرين، وخصوصًا الأساتذة، وأن على الأساتذة التزامات تجاههم تتجاوز تزويدهم بفرص التعلم والتعليمات الجيدة ولديهم معتقدات متضخمة أو غير واقعية حول الدرجات **(p. 211)**.

كما يرى **McLellan & Jackson (2017)** أنهم يتصفون بنظرتهم إلى الجامعة على أنها مجرد خطوة ضرورية للحصول على وظيفة، يتجاهلون قيمة التعليم من أجل التعلم والمعرفة، زيادة السلوكيات التخريبية داخل المحاضرة، ونقص ضبط النفس، والتفاعلات غير المحترمة بين الأساتذة والطلبة **(p. 160)**.

ويذكر **Fletcher, Pierson, Neumeister, & Finch (2020)** أن الطلبة ذوي الاستحقاق الأكاديمي يلقون مسؤولية العمل الأكاديمي على الأساتذة **(p. 354)**.

فالطلبة ينظرون إلى تعليمهم الجامعي على أنه تبادل اقتصادي بدلا من التأكيد على أهمية المكاسب الفكرية؛ فيكون لهذه التصورات آثار سلبية على الطالب **(Keener, 2020, p. 573)**.

ويضيف **Seipel & Brooks (2020)** أن الصفات تشمل التصورات الفردية المتعلقة بتحكم الطالب على البيئة الأكاديمية، ومركز تحكم خارجي؛ فالطالب هو عميل للمؤسسة الأكاديمية، فقد يعني أن الدرجات لا يعتبرونها كنتيجة لسلوك يقومون به **(p. 47)**.

مما سبق يتضح أن الطلبة الذين يشعرون بالاستحقاق في المجال الأكاديمي هم متعجرفون ومتفاخرون؛ حيث يرون قدراتهم أعلى مما هو واقعي، يرغبون في نتائج أكاديمية ايجابية بغض النظر عن أدائهم الفعلي، يتجاهلون قيمة التعليم ويرونه تبادلًا اقتصاديًا، ونجاحهم مسؤولية الأساتذة، فتزداد سلوكياتهم التخريبية وينخفض ضبطهم لذاتهم.

ويوجد خلط بين الاستحقاق الأكاديمي والاستحقاق الشرعي Deservingness، لأن الاستحقاق الشرعي يقوم على ما هو مستحق وما لا يستحق، أما الاستحقاق الأكاديمي Academic Entitlement في البيئة الجامعية قد تأخذ القواعد شكل بروتوكول ولوائح الجامعة، بالإضافة إلى اللوائح المكتوبة فيوجهون الطلبة ثقافة الاستحقاق من خلال دعم مطالب الطلبة الآخرين باستحقاق السلع أو الخدمات التي قد لا يتم ذكرها في اللوائح والسياسات الرسمي، وأن اللامبالاة للطالب student Incivility ينعكس بما يسمى بالاستحقاق الأكاديمي في البحوث الحديثة مثل طلب من الأستاذ رفع الدرجة النهائية أو الحصول على خدمات معينة بسبب الرسوم الدراسية **(McLellan & Jackson, 2017, p. 160)**.

وهذا يعني أن الاستحقاق الأكاديمي يختلف عن الاستحقاق الشرعي؛ في أنه يستند إلى ماهو غير مستحق؛ أما الاستحقاق الشرعي يستند إلى لوائح معينة ليشرع استحقاقيته، بينما تشابه مع متغير يسمى اللامبالاة للطالب.

والاستحقاق الأكاديمي يؤدي إلى نتائج سلبية مثل السجل الأكاديمي السئ أو عدم الرضا عن الجامعة، وهذه النتائج قد تؤدي إلى عدم انتقال الطلبة إلى السنة التالية وبالتالي قد يُفسر الاستحقاق الرسوب في التعليم العالي **(Chowning & Campbell, 2009, p. 995)**.

وعند النظر والتفكير في الاستحقاق الأكاديمي يتبادر إلى الذهن هل يوجد بدرجة كبيرة لدى الذكور أم لدى الإناث أم يوجد بقدر متساو لديهما؛ فقد أسفرت نتائج **بحث (Chowning & Campbell 2009)** أن الذكور أعلى من الإناث في المسؤولية الخارجية كبعد من أبعاد الاستحقاق، بينما لا توجد فروق في توقعات الاستحقاق وفقاً للنوع.

كما أظهرت نتائج بحث كل من **Mcllelan (2014)**، **(Wasieleski, Ehatley, Briihl, & Branscome (2014**؛ **Brown (2015)** أن الذكور أعلى استحقاقًا أكاديميًا من الإناث؛ وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث **Fletcher, Pierson, Neumeister, & Finch (2020)** حيث أن الذكور أعلى في الاستحقاق الأكاديمي من الإناث ويُفسر النوع (١٥٪) من التباين في الاستحقاق الأكاديمي.

ولكن ظهرت بعض الفروق لصالح الذكور في بعض أبعاد الاستحقاق الأكاديمي، ولصالح الإناث في البعض الآخر؛ مثل **بحث Jackson, Frey, McLellan, Rauti, Lamborn, & Singleton-jackson (2020)** الذي أظهرت نتائجه وجود فروق دالة إحصائيًا في الاستحقاق الأكاديمي وفقًا للنوع لصالح الذكور في أبعاد (التوصية، تجنب المسؤولية، توقع خدمة العميل، المساومة على الدرجة)، بينما لصالح الإناث في بعدي (المكافأة من أجل الجهد وتوجيه الطلبة).

وتعارضت النتائج السابقة مع نتيجة **بحث Seipel & Brooks (2020)** التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الاستحقاق الأكاديمي وفقًا للنوع.

وجميع البحوث السابقة التي تناولت الفروق في الاستحقاق الأكاديمي كانت من طلبة المرحلة الجامعية وهي نفس عينة البحث الحالي مما يدعم ما سيتم التوصل إليه من نتائج؛ وفي ضوء اتفاق نتائج البحوث السابقة **Chowning & Campbell (2009)**؛ **Mcllelan (2014)**؛ **(Wasieleski, Ehatley, Briihl, & Branscome (2014**؛ **Brown (2015)**؛ **Fletcher, Pierson, Neumeister, & Finch (2020)**؛ **Jackson, Frey, McLellan, Rauti, Lamborn, & Singleton-jackson (2020)** في الاستحقاق الأكاديمي وبعض أبعاده (المسؤولية الخارجية، التوصية، تجنب المسؤولية، توقع خدمة العميل، المساومة على الدرجة)؛ على وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الاستحقاق الأكاديمي لصالح الذكور؛ في حين أظهرت نتائج **Jackson, Frey, McLellan, Rauti, Lamborn, & Singleton-jackson (2020)** وجود فروق في أبعاد أخرى للاستحقاق الأكاديمي (المكافأة من أجل الجهد وتوجيه الطلبة) لصالح الإناث، وتناقضت معهم نتائج بحث **Seipel & Brooks (2020)** الذي أسفر عن أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الاستحقاق الأكاديمي وفقًا للنوع. وبالتالي سوف يتم صياغة الفرض الأول كما يلي : **"توجد فروق دالة إحصائيًا في الاستحقاق الأكاديمي وفقًا للنوع لصالح الذكور"**.

ثانيًا: العوامل الستة الكبرى للشخصية في ضوء نموذج HEXACO:

سمات الشخصية البشرية يمكن تنظيمها بشكل هرمي بحيث يتم جمع عدد من سمات الشخصية (تسمى عادة جوانب الشخصية) ضمن عوامل شخصية أوسع تسمى العوامل الخمسة أو هيكساكو **(Lee, Ashton, Griep, & Edmonds, 2018, p. 102)**.

فالعوامل الخمسة للشخصية تمثل مستوى واحدًا من الاتساع في تمثيل هرمي شامل للشخصية لوصف وتصنيف الأشخاص وفق هذه العوامل **(Anglim & O'Conner, 2019, p. 17)**.

ويشير **الحسيني (٢٠١٢)** إلى العوامل الخمسة الكبرى للشخصية كما يلي **(p. 147)**:

١. العصابية Neuroticism في مقابل الثبات الانفعالي Emotional Stability: التوافق في مقابل عدم الثبات الانفعالي ويحدد الأفراد الذين لديهم أفكار غير واقعية، استجابات اندفاعية، سوء تكيف؛ المرتفع منها قلق، عصبي، انفعالي، غير آمن، لديه وساوس، والمنخفض منها هادئ، مسترخ، غير منفعل، جرئ، آمن.
٢. الانبساطية Extraversion : قوة التفاعلات الاجتماعية ومستوى الأنشطة، والحاجة للإثارة، والقدرة على الابتهاج والمرح، المرتفع منها اجتماعي، لبق، متفائل، مرح، توجه نحوالآخرين، والمنخفض منها متحفظ، منعزل، غير مرح، خامل، خجول.
٣. المقبولية Agreeableness : كفاءة الفرد الاجتماعية على مدى واسع يبدأ من الحنو حتى الجفاء في الأفكار والمشاعر، المرتفع منها واثق، رحيم، مساعد، متسامح، مستقيم، والمنخفض منها نزاع للشك، قاس، حاق، مناور، ساخر، عنيف، غير متعاون.
٤. يقظة الضمير Conscientiousness : درجة الأفراد في النظام، المثابرة، الواقعية في سلوك التوجه للهدف، المرتفع منها مثابر، منظم، دقيق، طموح، يعمل بجد، يعول عليه، والمنخفض منها بلا هدف، لا يعتمد عليه، مهمل، غير دقيق، ذو إرادة ضعيفة.
٥. الانفتاح على الخبرات Openness to Experience: البحث عن الخبرات الجديدة، إدراك الخبرة من مصدرها، الرغبة في الاستكشاف، التسامح مع الغموض، المرتفع منها لديه ميول واسعة، حب استطلاع، ابتكار، أصالة، تخيل، وغير تقليدي، والمنخفض منها تقليدي، غير تحليلي، لديه ميول ضيقة.

وفيما يخص القرار باستخدام العوامل الخمسة أو الستة للشخصية؛ فكلاهما يقدمان أساسًا قويًا لفحص الفروق الفردية بين الأشخاص في السمات الأخرى، ولكن لا تزال هناك إمكانية كبيرة لإجراء تصنيف بديل لسمات الشخصية باستخدام نموذج HEXACO وخاصة لأنه يشمل السلوكيات ذات الصلة بالناحية الأخلاقية، وهناك العديد من الفوائد العملية لاستخدام نموذج العوامل الستة، فالأمانة والتواضع هو مؤشر جيد على مجموعة من النتائج المهمة مقارنة بالعوامل الخمسة فهذا النموذج يسفر عن رؤى جديدة ويُحسن التنبؤ **(Anglim & O'Conner, 2019, p. 19)**.

ويتفق كل من **(Anglim & O'Conner, 2019, p. 18)**؛ **(Lee & Ashton, 2020B, p. 1932)**؛ **(Lee & Ashton, 2020A, p. 249)** على أن نموذج HEXACO للشخصية هو اختصار لست سمات عامة ويفترض أن سمات الشخصية يمكن تلخيصها من خلال ستة عوامل مستقلة تسمى الأمانة والتواضع Honesty-Humility (H)، الانفعالية Emotionality (E)، الانبساطية

Extraversion (X)، المقبولية Agreeableness (A)، يقظة الضمير Conscientiousness (C)، والانفتاح على الخبرة Openness to Experience (O)، ويمكن استخدام هذه العوامل الستة كتصنيف لسمات الشخصية.

وقد يبدو للوهلة الأولى أنه لا توجد فروق بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والعوامل الستة الكبرى للشخصية إلا في إضافة عامل سادس فقط **(الضبع، ٢٠١٩، ص. ٢٩)**، ولكن أوجه التشابه بين نموذج HEXACO ونموذج العوامل الخمسة للشخصية هي أن ثلاثة عوامل من نموذج HEXACO وتسمى **الانبساطية، يقظة الضمير، الانفتاح على الخبرة** متشابهة إلى حد كبير مع العوامل التي تحمل نفس الاسم في العوامل الخمسة للشخصية، والعوامل في نموذج HEXACO (**المقبولية، والانفعالية**) تشمل تباينًا؛ لأنه أعيد توزيعها من عوامل العصابية (مقابل الاستقرار الانفعالي) والمقبولية في العوامل الخمسة للشخصية، بالإضافة إلى العامل السادس المسمى **الأمانة والتواضع**؛ فأكبر فرق بين نموذج العوامل الخمسة Big Five ونموذج العوامل الستة HEXACO هو إضافة عامل الأمانة والتواضع ويتمثل في الإخلاص، الإنصاف، تجنب الجشع، والتواضع، وبالمعنى الدقيق هذا العامل لا يمثل إضافة إلى العوامل الخمسة ولكن إعادة تقسيم العصابية والمقبولية في العوامل الخمسة إلى الأمانة والتواضع، الانفعالية، المقبولية في العوامل الستة) **(Ashton, Lee, & De Vries, 2014, p. 140)**؛ **(Oostrom, De Vries, & De Wit, 2019, p. 2)**؛ **(Lee & Ashton, 2020B, p. 1933)**، **(Lee & Ashton, 2020A, p. 251)**.

كما أن **الأمانة والتواضع (H)** في هيكساكو ليس له نظير في العوامل الخمسة، على الرغم من ذلك السمات المحددة لهذا العامل موجودة في المقبولية في العوامل الخمسة للشخصية فيشمل الصدق، العدل، التواضع مقابل الجشع، الغرور، الخداع والادعاء؛ وفي إطار العوامل الخمسة هذه المصطلحات عادة ماتكون هامشية في المقبولية في العوامل الخمسة للشخصية، أما **الانفعالية (E)** في هيكساكو متشابه مع العصابية في العوامل الخمسة لأنه يشمل القلق، ولكنه يفتقر إلى الجوانب المتعلقة بالغضب في العصابية، وبدلاً من ذلك يحتوي على سمات مرتبطة بالعاطفة والحساسية من المقبولية في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، و**المقبولية (A)** في هيكساكو يشبه المقبولية في العوامل الخمسة لأنه يشمل اللطف والاعتدال، الصبر، والقبول، مقابل سرعة الغضب، العند، المشاكسة، ويشترك مع المقبولية في العوامل الخمسة (في اللطف مثلاً)، ولكنه يفتقر إلى الجوانب المتعلقة بالعاطفة لهذا العامل، وبدلاً من ذلك يحتوي على السمات المرتبطة بالغضب (في قطبها المنخفض) وهو مشترك مع العصابية في العوامل الخمسة للشخصية **(Ashton, Lee, & De Vries, 2014, p. 140)**؛ **(Lee, Ashton, Griep, & Edmonds, 2018, p. 100)**.

ويشرح **Lee & Ashton (2020B)** العوامل الستة للشخصية وفق نموذج هيكساكو HEXACO؛ فالثلاثة عوامل **الانبساطية (X)، يقظة الضمير (C)، والانفتاح على الخبرة (O)** يتم تفسيرهم على أن كلّا منها يمثل الفروق الفردية في المشاركة ضمن مجالات مختلفة وهي الاجتماعي، المتصل بالعمل، المتصل بالأفكار على الترتيب، والعوامل الثلاثة الأخرى في النموذج الأمانة والتواضع (H)، الانفعالية (E)، والمقبولية (A) تفسر على أنها تمثل الفروق الفردية في الإيثار مقابل الميول العدائية ولكن من خلال ثلاثة آليات مختلفة؛ **فالأمانة والتواضع** يمثل ميلًا للتعاون مع الآخرين (أي الإيثار القائم على الإنصاف)، **الانفعالية** بسماتها المحددة تشمل العاطفة، الاعتماد، وتجنب الأذى، و**المقبولية** تمثل ميلًا للتعاون مع

الآخرين حتى عندما يرى الشخص نفسه يُعامل بطريقة غير عادلة من قبلهم (أي الإيثار القائم على الصبر) **(p. 1934)**.

ويضيف **Ashton, Lee, & De Vries (2014)** أن العوامل الخمسة لا تستوعب التباين بشكل كامل بين H، E، A، لأنه يتم تمثيلها على عاملين فقط في العوامل الخمسة وهذا ليس جيدًا بشكل كافٍ، ونظرًا لأن نموذج هيكساكو يوضح التباين المهم في الشخصية غير الممثل في العوامل الخمسة للشخصية مع تقديم تفسير نظري أفضل لتنوع الشخصية **(p. 140)**.

فقد تم استخدام العوامل الستة للشخصية وفق نموذج هيكساكو في البحث الحالي. فنموذج HEXACO أفضل من نموذج العوامل الخمسة لأنه يوفر أقصى مساحة للشخصية بالاضافة إلى فاعليته من خلال اضافة عامل الأمانة والتواضع، وقادر على شرح جميع أنواع النتائج المرتبطة بالسلوكيات العكسية، وهذه النتائج لها تأثير مجتمعي كبير وبالتالي فإن استبعاد الأمانة والتواضع من نماذج الشخصية يؤدي إلى إضعاف كبير للتنبؤ بهذه النتائج **(De Vries, 2020, p. 1961)**.

ويذكر **Anglim & O'Conner (2019)** أنه في النموذج يتكون من كل مجموعة من السمات العامة على العديد من الجوانب التي تساعد تحديد السمة الواسعة وتقديم منظور أكثر دقة للشخصية **(p. 19)**.

ويمكن الإشارة إلى العوامل الستة الكبرى للشخصية وفق نموذج هيكساكو من بحث كل من **(Ashton & Lee, 2009, p. 341)**؛ **(Lee & Ashton, 2020A, p. 249)** في الجدول التالي:

جدول (١) العوامل الستة الكبرى للشخصية وفق نموذج هيكساكو

م	العوامل الستة الكبرى وفق نموذج هيكساكو	السمات في كل عامل	المصطلحات التي تحدد قطبي كل عامل	المستويات العليا والدنيا
١	الأمانة والتواضع Honesty- humility	الإخلاص Sincerity، الإنصاف Fairness، تجنب الطمع Greed Avoidance، التواضع Modesty	عادل، صادق، مخلص، متواضع مقابل مفاخر، مخادع، جشع، منافق، خبيث	يكتسب التعاون مع الآخرين مقابل المكاسب من استغلال الآخرين
٢	الانفعالية Emotionality	الخوف Fearfulness، القلق Anxiety، الاعتمادية Dependence، الحساسية Sentimentality	قلق، عاطفي، خائف، شديد الحساسية، ضعيف، مقابل شجاع، مستقل، واثق من نفسه، مستقر، قاس	تقليل الأذى على الذات والأقارب مقابل المكاسب المحتملة من تعريض الذات والأقارب للضرر
٣	الانبساطية Extraversion	تقدير الذات الاجتماعي Social Self-Esteem، الجرأة الاجتماعية Social Boldness، التواصل الاجتماعي Sociability، الحيوية Liveliness	نشط، مبهج، منفتح، حيوي، اجتماعي، متحدث مقابل انطوائي، سلبي، هادئ، متحفظ، خجول، منسحب	المكاسب من المساعي الاجتماعية (الزملاء، الأصدقاء، الحلفاء) مقابل تجنب تكاليف المساعي الاجتماعية (الطاقة – مخاطر البيئة الاجتماعية)
٤	المقبولية Agreeableness	الغفران Forgiveness، اللطف Gentleness، المرونة Flexibilty،	مقبول، لطيف، جدع، متساهل، معتدل، صبور، مسالم، متسامح مقابل سئ	يكتسب التعاون مع الآخرين مقابل تجنب استغلال الآخرين

		الصبر Patience	المزاج، مشاكس، عنيد	لخسارتهم
م	العوامل الستة الكبرى وفق نموذج هيكساكو	السمات في كل عامل	المصطلحات التي تحدد قطبي كل عامل	المستويات العليا والدنيا
٥	يقظة الضمير Conscientiousness	التنظيم Organization، الاجتهاد Diligence، الكمالية Perfectionism، الحكمة Prudence	دقيق، مجتهد، منضبط، منظم، شامل مقابل شارد الذهن، غير مسؤول، كسول، مهمل، متهور	المكاسب من المساعي المرتبط بالمهمة (المكاسب المادية، السلامة) مقابل تجنب تكاليف المساعي المتعلقة بالمهمة (الطاقة)
٦	الانفتاح على الخبرة Openness to Experience	التقدير الجمالي Aesthetic Appreciation، الفضول Inquisitiveness، الإبداع Creativity، غير المألوف Unconventionality	مبدع، مبتكر، فكري، غير تقليدي مقابل تقليدي، غير خيالي	المكاسب من المساعي المرتبطة بالفكرة (المكاسب المادية والاجتماعية من الاكتشاف) مقابل تجنب تكاليف المساعي المرتبط بالفكرة (الطاقة ومخاطر من البيئة الطبيعية والاجتماعية)

ويتميز الأشخاص مرتفعو الأمانة والتواضع بأنهم عادلون بشكل عام لاتباع القوانين الاجتماعية أو الأخلاقية، وغير مهتمين بتعظيم المكاسب الفردية، ويرون أنفسهم أشخاصًا عاديين دون الشعور باستحقاق الحصول على معاملة خاصة، بينما الأشخاص منخفضو الأمانة والتواضع يميلون إلى التقرب للآخرين للحصول على مايريدون، كسر القواعد من أجل المكاسب الشخصية التي تحفزها المكاسب المادية، والشعور بإحساس قوي بأهمية الذات **(Liu, Zettler, & Hilbig, 2020, p. 1997)**.

ويمكن للأشخاص الذين يتمتعون بدرجة عالية من الأمانة والتواضع والمقبولية اكتساب الفوائد المختلفة من التعاون المستقبلي مع الآخرين، فمرتفعو الأمانة والتواضع يفقدون الفوائد المحتملة التي تأتي من استغلال الآخرين لهم، ومرتفعو المقبولية ربما يعانون من الاستغلال من المتكرر من قبل الآخرين ذوي النوايا السيئة، ومرتفعو الانفعالية تزداد عواطفهم من احتمالية بقاء الأقارب البيولوجين على قيد الحياة **(Lee & Ashton, 2020B, p. 1934)**.

ولأن نموذج هيكساكو هو أفضل نموذج للشخصية **(De Vries, 2020, p. 1962)**. فقد تبنت الباحثة هذا النموذج في البحث الحالي.

ويصف **Ashton, Lee, & De Vries (2014)** السمات الضيقة في عوامل الأمانة والتواضع، المقبولية، الانفعالية في نموذج هيكساكو كما يلي **(p. 142)**:

١) الأمانة والتواضع: الإخلاص يقيم الميل إلى الصدق في العلاقات الشخصية، ذوو الدرجات العالية ليس لديهم الرغبة في التلاعب بالآخرين، الإنصاف يقيم الميل إلى تجنب الاحتيال والفساد، ليس لديهم الرغبة في الاستفادة من الأفراد الآخرين أو المجتمع ككل، تجنب الطمع يقيم الميل إلى عدم الاهتمام بامتلاك الثروة الفخمة والسلع الكمالية، ومناصب اجتماعية عالية، لا يتم تحفيزهم بالمال أو اعتبارات المكانة الاجتماعية، والتواضع، ينظرون إلى أنفسهم كأشخاص عاديين دون أي مطالبة بمعاملة خاصة، بينما

ذوو الدرجة المنخفضة سوف يجاملون الآخرين أو يتظاهرون بأنهم يحبونهم من أجل الحصول على مزايا، يرغبون في تحقيق مكاسب بالغش أو السرقة، يرغبون بالاستمتاع بعروض الثروة والامتيازات، ويعتبرون أنفسهم متفوقين ويحق لهم التمتع بامتيازات لا يتمتع بها آخرون.

٢) الانفعالية: الخوف يقيم الميل إلى الشعور بالخوف، ذوو الدرجة المرتفعة يميلون إلى تجنب الأذى الجسدي، والقلق يقيم الميل إلى القلق في مختلف الموقف، يميلون إلى الانشغال بالمشكلات البسيطة، الاعتمادية تقيم حاجة الفرد إلى الدعم العاطفي من الآخرين، يريدون مشاركة صعوباتهم مع أولئك الذين يقدمون التشجيع والراحة، الحساسية تقيم الميل إلى الشعور بعلاقات عاطفية قوية مع الآخرين، يشعرون بارتباطات قوية وحساسية تعاطفية تجاه مشاعر الآخرين، بينما ذوو الدرجات المنخفضة يشعرون بقليل من الخوف من الاصابة وهم أقوياء نسبيًا غير حساسين للألم الجسدي، يشعرون بضغط قليل أثناء الاستجابة للصعوبات، يشعرون بالثقة بالنفس والقدرة على التعامل مع المشكلات دون أي مساعدة أو مشورة، يشعرون بعاطفة قليلة عندما يقولون وداعًا أو كرد فعل لمخاوف الآخرين.

٣) المقبولية: التسامح يقيم رغبة الفرد في الشعور بالثقة والرضا تجاه من تسببوا له بالضرر، ذوو الدرجات العالية مستعدون للثقة بالآخرين مرة أخرى وإعادة العلاقات الودية بعد معاملتهم بشكل سئ، اللطف يقيم الميل إلى الاعتدال واللين في التعامل مع الآخرين، يترددون في الحكم على الآخرين بقسوة، المرونة تقيم استعداد الفرد لتقديم تنازلات والتعاون مع الآخرين، يتجنبون الحجج ويستوعبون اقتراحات الآخرين حتى إذا كانت غير معقولة، الصبر يقيم الميل إلى الهدوء بدلاً من الغضب، لديهم مستوى عالٍ من السيطرة على شعورهم بالغضب، بينما ذوو الدرجات المنخفضة يشعرون بالضغينة تجاه أولئك الذين أساءوا إليهم، يميلون إلى أن يكونوا ناقدين في تقييمهم للآخرين، عنيدين وعلى استعداد للمجادلة، يميلون إلى فقدان أعصابهم بسرعة.

ثالثًا: استراتيجيات التعلم عن بعد Online Learning Strategies:

التنظيم الذاتي Self Regulation هو دراية الفرد بالتغذية الراجعة، فيمكن استخدامها لتعديل سلوكياته أو أفكاره وفقًا لأهدافه أو النتيجة المرغوبة، فالتعلم المنظم ذاتيا هو تطبيق لنظرية التنظيم الذاتي في بيئة التعلم، والمتعلم يدرك التغذية الراجعة ويعدل استراتيجيات التعلم وفقًا لذلك لتحقيق النتيجة الأكاديمية المرغوبة **(McLellan & Jackson, 2017, p. 163)**.

ويُعرّف **Min & Nasir (2020)** التعلم المنظم ذاتيًا بأنه القدرة على فهم والتحكم في بيئة تعلم الفرد، كما يشير إلى أنه التعلم الذي يسترشد بما وراء المعرفة، العمل الاستراتيجي والدافعية للتعلم **(p. 2)**.

بينما يعرف **Lewis (2020)** التعلم المنظم ذاتيًا في بيئات التعلم عن بعد بأنه يحدث ويضع مطالب للمتعلمين بحيث تتطلب منهم أن يكون لديهم إدارة الذات ودافعية للمثابرة في دراستهم **(p. 3)**.

ويُعرّف **Tsai (2009)** بيئة التعلم عن بعد Online Learning Environment بأنها لا تشمل بيئة واحدة فقط، ولكن العديد من البيئات بما في ذلك WWW، البريد الالكتروني، منتدى المناقشة غير المتزامن (القائمة البريدية، ومجموعة الأخبار)، ومنتدى المناقشة المتزامن (مثل غرفة الدردشة أون لاين، مؤتمر فيديو، ألعاب أون لاين) **(p. 37)**.

وتهدف **Freihofner, Campbell, & Smala (2018)** بيئة التعلم عن بعد إلى وضع الطلبة بحيث يكون لديهم دوافع ذاتية، ومنظمين ذاتيًا، وتشجيع استراتيجيات البحث العلمي المفتوح، وكلها سمات تفيد الطلبة في مواقف التعلم عن بعد **(p. 133)**.

وفي البحث الحالي سيتم التركيز على استراتيجيات التعلم المناسبة في بيئة التعلم عن بعد؛ لمعرفة فاعليتها لدى الطلبة أثناء التعلم عن بعد.

فاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تؤثر على نتائج التعلم من خلال مساعدة المتعلمين على اكتساب المعرفة والاحتفاظ بها بطريقة منظمة ومنهجية، وقد تم إجراء بحوث قليلة حول استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في بيئة التعلم عن بعد لتحديد كفاءة استخدام هذه الاستراتيجيات **(Broadbent & Poon, 2015, p. 4)**.

وقد أشار **Barnad, Lan, To, Paton & Lai (2009)** إلى ستة استراتيجيات في بيئة التعلم عن بعد وهي تحديد الهدف، هيكل البيئة، استراتيجيات المهام، إدارة الوقت، طلب المساعدة، تقويم الذات **(p. 2)**.

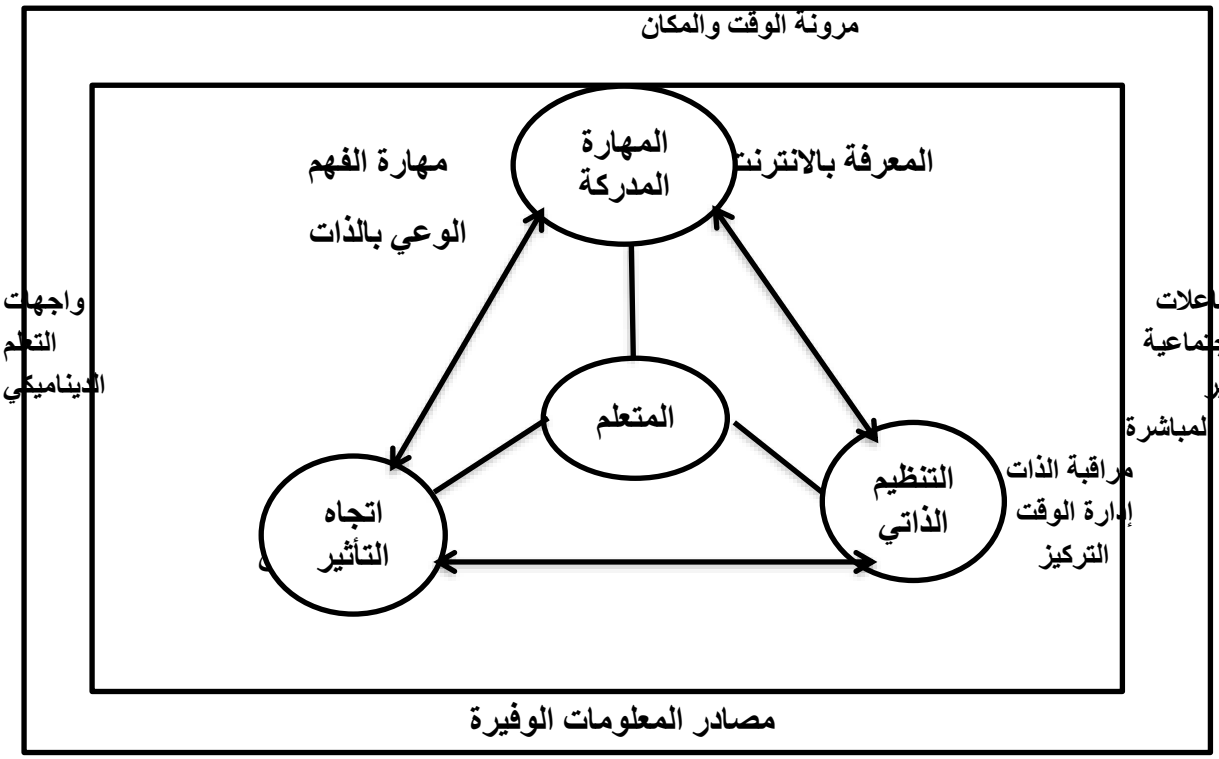
واعتمد **Broadbent & Poon (2015)** على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في بيئة التعلم عن بعد وهي ماوراء المعرفة، إدارة الوقت، تنظيم الجهد، تعلم الأقران ، التفصيل، التدريب، التنظيم، التفكير الناقد، وطلب المساعدة **(p. 12)**.

ويشير **Min & Nasir (2020)** إلى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في دورة التعلم عن بعد Massive Open Online Course (MOOC) وهي تقويم الذات: تحليل محتوى تعلم الطالب، وتاريخ التعلم مقارنة بالآخرين (الإنجازات، التقدم، الأنشطة، البورتفوليو)، التنظيم والتشفير: أنواع المحتوى المفضل للمتعلمين (مقاطع الفيديو، النصوص، الصور، الأصوات)، تسجيل نشاط الطالب المشار لتحميل وتأليف المحتويات، تحديد الهدف والتخطيط: تحديد أهداف وخطط التعلم لإدارة الوقت بشكل فعال ومراقبة خطط المتعلمين، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: سجلات الأنشطة التعليمية للطلبة مثل تدوين الملاحظات، البحث، التحميل، والطباعة، إعادة الاستماع والحفظ: تفاصيل حول المشاركة في التدريبات، المناقشة، الواجبات المنزلية، مراجعة السجلات: التحليل الكمي والنوعي لتمارين التعلم مثل الاختبارات والمناقشات، طلب المعلومات: المراجع والروابط المشار إليها من قبل المتعلمين، طلب المساعدة الاجتماعية: أسئلة وأجوبة للتغلب على المشكلات أو حلها، النتائج الذاتية: تاريخ الشهادات أو الاعتمادات مع الوقت المستثمر ومعدلات درجات الإنجاز المكتسبة للدورات التدريبية شهريًا أو سنويًا، هيكلة بيئات التعلم الشخصية: التوصية بدورات لكل مستوى للمتعلمين، التغذية الراجعة على نجاح وفشل التعلم الفردي **(p. 3)**.

لذلك وصف نموذج استراتيجيات التعلم عن بعد ضروري للفهم العميق لمناهج التعلم الالكتروني للطلبة والتقييم المنتظم للمتغيرات التي تؤثر على التحصيل الالكتروني **(Tsai, 2009, p. 35)**.

فهناك حاجة إلى **نموذج جديد لاستراتيجيات التعلم عن بعد** المستخدمة بواسطة الطلبة في بيئات التعلم المعتمد على الانترنت؛ لأن الجوانب التكنولوجية في بيئات التعلم المعتمد على الانترنت غير مألوفة للطلبة، مما يمنع الطلبة من التعبير عن أنفسهم، وتقسيم مهمة التعلم عن بعد إلى سلسلة من المهام الفرعية

وعمل تقديرات واقعية للوقت والجهد في كل مهمة فرعية في بيئات التعلم عن بعد معقدًا جدًا بحيث يتعذر على الطلبة التخطيط لها وإدارة التعلم عن بعد، لذلك يجب إتقان الأدوات والمصطلحات الجديدة واختيار المعلومات المفيدة من الانترنت **(Tsai, 2009, p. 36)**.



شكل (١): نموذج استراتيجيات التعلم عن بعد (Tsai, 2009, p. 41)

الشكل السابق يمثل بيئة التعلم وجوانبه الأربعة مرونة الوقت والمكان، التفاعلات الاجتماعية غير المباشرة، مصادر المعلومات الوفيرة، واجهات التعلم الديناميكي، ويوجد أربعة ركائزالمتعلم وثلاثة مجالات لاستراتيجيات التعلم عن بعد هي المهارة المدركة، التأثير، التنظيم الذاتي، ومحددات هذه الاستراتيجيات بجانب كل واحد على حدة، وأخيرًا توجد أسهم بين كل اثنين من الاستراتيجيات، مما يشير إلى وجود تفاعلات عبر الاستراتيجيات **(Tsai, 2009, p. 41)**. **لذلك تم تبني هذه الاستراتيجيات في البحث الحالي.**

ويتميز المتعلمون المنظمون ذاتيًا بالقدرة على تقويم استراتيجيات التعلم الخاصة بهم واختيار مهاراتهم ونقاط ضعفهم **(McLellan & Jackson, 2017, p. 163)**.

فالمتعلمون القادرون على تطبيق استراتيجيات التعلم ينظمون دراستهم بطرق متعددة، يخصصون وقتًا للدراسة في بيئات التعلم عن بعد، يستغرقون وقتًا للتفكير في النتائج التي يأملون تحقيقها ومايحتاجون إلى القيام به لتحقيقها، يضعون الأهداف والخطط، والمتعلمون الذين يدرسون عن بعد لديهم القدرة على هيكلة بيئة تعلمهم، واتخاذ القرار عن أي استراتيجية ستطبق، واختيار البرامج والتطبيقات لمساعدتهم على كونهم أكثر فاعلية في وقت الدراسة، ويخصصون وقتًا لدراستهم بعناية، وضمان توزيع أوقات الدراسة على مدار الأسبوع **(Lewis, 2020, p. 3)**.

رابعًا: العلاقة بين متغيرات البحث: (الاستحقاق الأكاديمي والعوامل الستة الكبرى للشخصية واستراتيجيات التعلم عن بعد):

يركز هذا المحور على السمات الشخصية المختلفة وفق العوامل الستة الكبرى للشخصية التي تميز الطالب سواء الأمانة والتواضع، الانفعالية، الانبساطية، المقبولية، يقظة الضمير، الانفتاح على الخبرة ومدى إسهام كل عامل في شعور الطالب بالاستحقاق في المجال الأكاديمي وبشأن الدرجات وزملائه وأساتذته، كما يركز على التعلم عن بعد في ظل التكنولوجيا الحديثة وظروف جائحة كورونا والدراسة عبر البرامج الحديثة مثل Zoom، Microsoft Teams؛ وظهور استراتيجيات جديدة تختلف عن التعلم التقليدي سواء كانت دافعية الطلبة وحبهم وفضولهم للتعلم عن بعد أو الخطط الدراسية المستخدمة في التعلم عن بعد، أو إرسال واستقبال الايميلات أو تحميل الملفات من الانترنت، أو شعورهم تجاه التعلم عن بعد، أو تركيزهم أثناء التعلم عن بعد وتجنب أي مثيرات خارجية تشتتهم أو استغلال أوقاتهم في التعلم عن بعد؛ ومدى تأثير هذه الاستراتيجيات على شعور الطالب بالاستحقاق أو الرغبة في الحصول على مكافأت لحضور المحاضرات أو تغيير مواعيد المحاضرات بناء على رغبته أو إلقاء المسؤولية على زملائه أو شعوره بالاستحقاق لمعرفة الكيفية التي تدرس بها محاضراته أو توقع مقابلة الأستاذ في الوقت الذي يناسبه أو التفاوض على الدرجة التي يستحقها.

فبعد تناول الإطار النظري للاستحقاق الأكاديمي والعوامل الستة الكبرى للشخصية وجدت العديد من البحوث السابقة التي دعمت العلاقة بينهما؛ فقد أسفرت نتائج بحث **Chowning & Campbell (2009)** الذي درس العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والاستحقاق الأكاديمي عن وجود ارتباط سالب بين المقبولية ويقظة الضمير مع المسؤولية الخارجية كبعد من الاستحقاق الأكاديمي ولا ترتبطان مع توقعات الاستحقاق، بينما الثلاثة عوامل الأخرى (العصابية، الانبساطية، والانفتاح على الخبرة) لا يرتبطان مع الاستحقاق الأكاديمي.

وأظهرت نتائج بحث **(Kopp, 2011)** الذي درس العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي وعاملين فقط من العوامل الستة الكبرى للشخصية وهما المقبولية ويقظة الضمير؛ وجود ارتباط سالب بين الاستحقاق الأكاديمي وكل من المقبولية، ويقظة الضمير؛ حيث أن الطالب غير الجدير بالثقة أو الأقل ضميرًا يرتفع لديه الاستحقاق الأكاديمي؛ واتفقت نتائجه مع بحث **Gjevre, Larue, & Gordon (2014).**

وأظهرت نتائج بحث **Bonaccio, Reeve, & Lyerly (2016)** وجود ارتباط سالب ودال إحصائيًا بين الاستحقاق الأكاديمي وعوامل الانفتاح، والمقبولية، ويقظة الضمير، والانبساطية، ووجود ارتباط موجب ودال إحصائيًا بين الاستحقاق الأكاديمي وسمة العصابية.

وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحوث السابقة في اتفاق نتائج بحث كل من **Chowning & Campbell (2009)** في بعد واحد (المسؤولية الخارجية)، **Kopp (2011)؛ (Gjevre, Larue, & Gordon (2014** في وجود ارتباط سالب بين المقبولية ويقظة الضمير مع الاستحقاق الأكاديمي؛ وأظهرت نتائج **(Bonaccio, Reeve, & Lyerly, 2016)** وجود ارتباط سالب ودال إحصائيًا بين الاستحقاق الأكاديمي وعوامل الانفتاح، والمقبولية، ويقظة الضمير، والانبساطية؛ بينما أسفرت نتائج بحث **Chowning & Campbell (2009)** عن أنه لا يوجد ارتباط بين المقبولية ويقظة الضمير مع توقعات الاستحقاق، وعوامل الانبساطية، والانفتاح على الخبرة لا يرتبطان مع الاستحقاق الأكاديمي.

كما تناولت بعض البحوث العلاقة بين استراتيجيات التعلم والاستحقاق الأكاديمي؛ فأظهر **(McLellan 2014)** وجود ارتباط سالب بين التعلم المنظم ذاتيًا والاستحقاق الأكاديمي، كما يذكر **(McLellan & Jackson (2017** أن المتعلمين المنظمين ذاتيًا هم يتحملون مسؤولية تعلمهم وتعليمهم؛ فالطلبة الذين يتجنبون المسؤولية ويعتمدون على نهج توقع خدمة الطالب للتعليم ربما يستفيدون من التدرب على التعلم المنظم ذاتيًأ؛ فاتباع التدريب على التعلم المنظم ذاتيًا يؤدي إلى طلبة يظهرون مستويات منخفضة من الاستحقاق الأكاديمي؛ وخاصة أن تجنب المسؤولية بعد من الاستحقاق الأكاديمي، وأن جزءًا من التعلم المنظم ذاتيًا هو تنظيم الجهد (تركيز الانتباه عند الحاجة إليه في تلك اللحظة)، وقد يلجأ الطلاب الذين يفتقرون إلى مهارات تنظيم الجهد إلى السلوكيات المستحقة لكسب درجات أعلى (مثل الغش، وطلب نقاط إضافية غير مكتسبة في مهمة ما،...).

وقد تناول البعض الآخر العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والعوامل الستة الكبرى للشخصية واستراتيجيات التعلم؛ أظهرت نتائج بحث **McLellan (2014)** الذي سعى للكشف عن العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتعلم المنظم ذاتيًا والاستحقاق الأكاديمي، عن وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين التعلم المنظم ذاتيًا والاستحقاق الأكاديمي، ووجود ارتباط سالب بين المقبولية مع الاستحقاق الأكاديمي، وارتباط موجب بين الانبساطية والاستحقاق الأكاديمي، والعصابية ترتبط ارتباط موجب مع الاستحقاق الأكاديمي، كما وجد أن التعلم المنظم ذاتيًا يتوسط تأثير المقبولية، يقظة الضمير، العصابية، والانفتاح على الخبرة على الاستحقاق الأكاديمي.

فتوصل **McLellan & Jackson (2017)** أن المستويات المنخفضة من يقظة الضمير (كعامل من العوامل الستة الكبرى للشخصية) وأقل اندماجًا في التعلم المنظم ذاتيًأ تقود إلى توقعات وسلوكيات أكثر استحقاقًا خاصة فيما يتعلق بتوزيع المسؤولية بعيدًا عن الطالب وإلقائها على الأستاذ، الأقران، أو الجامعة، وتوقع خدمة الطالب أو توجه الطالب نحو التعليم؛ فالطلبة ذوو المستويات المرتفعة من يقظة الضمير يكونون أقل احتمالا من الآخرين لتجنب المسؤولية أو توقع خدمة الطالب عندما يتعلق الأمر بالتعليم؛ فعلى سبيل المثال (أنا طالب في الجامعة فأستحق الحصول على مزيد من المدخلات عن كيفية تدريس محاضراتي)، (وعمل الأساتذة من أجل الطلبة)، فالطلبة الذين يؤيدون ذلك ينظرون إلى التعليم على أنه سلعة ويبدو أنهم يتوقعون توصيات غير حقيقية من أساتذة الجامعة (فعندما تتعارض الخطط الشخصية مع أحد الاختبارات يجب على الأستاذ السماح لي بإجراء الاختبار في وقت مختلف)؛ وبشكل عام هؤلاء الطلبة لديهم إحساس منخفض بالمسؤولية الشخصية، فقد أسفرت النتائج عن أن الطلبة الذين يتمتعون بمستويات عليا من يقظة الضمير ومستويات منخفضة من العصابية هم أكثر قدرة على إدارة توقعاتهم من أساتذة الجامعة ويسعون لطلب المساعدة من مصادر بديلة مقارنة بالآخرين، ويكونون أكثر عرضة لمساومة الصف.

وبالتالي يمكن صياغة الفرض الثاني **"توجد علاقات ارتباطية متباينة (موجبة-سالبة)، والدلالة (دالة-غير دالة) بين درجات الطلبة في الاستحقاق الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) وكل من العوامل الستة الكبرى للشخصية وفق نموذج هيكساكو واستراتيجيات التعلم عن بعد (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طلبة الجامعة".**

كما توصلت نتائج بحث **Brown (2015)** إلى أن العصابية، المقبولية، يقظة الضمير منبئات دالة إحصائيًا بالاستحقاق الأكاديمي.

وتوصلت نتائج بحث **Bertl, Andrzejewski, Hyland, Shrivastava, Russell, & Pietschnig (2019)** إلى أن نموذج هيكساكو فسر (١٢,٨٪) من التباين في توقعات الاستحقاق، (٢١,٢٪) من التباين في المسؤولية الخارجية، حيث أن عامل الأمانة والتواضع من ضمن العوامل الستة الكبرى للشخصية هو أقوى منبئ بتوقعات الاستحقاق حيث قيمة (بيتا=-٠,٣٣٨) وبالمسؤولية الخارجية حيث قيمة (بيتا=-٠,١٦٩)؛ مما يشير إلى استحقاق أقل مع مزيد من الأمانة؛ كما توصلت إلى أن عامل الانفعالية منبئ دال بتوقعات الاستحقاق، والانبساطية منبئ دال بالمسؤولية الخارجية حيث أن قيمة (بيتا=-٠,١٦٩).

وأخيرًا أسفرت نتائج بحث **Fletcher, Pierson, Neumeister, & Finch (2020)** الذي فحص العصابية (من ضمن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) كمتغير وسيط في التأثير على الاستحقاق الأكاديمي، عن أن الطلبة ذوي المستويات العليا من العصابية (كعامل من العوامل الخمسة للشخصية) لديهم استحقاق أكاديمي.

وجميع ماسبق عرضه من بحوث كانت عينته المرحلة الجامعية مما سيدعم نتائج البحث الحالي؛ ولتأكيد وجهة التنبؤ ولتحديد المتغير المستقل من المتغير التابع من نتائج بحث **Taylor (2015)** الذي درس القدرة التنبؤية للاستحقاق الأكاديمي بالعوامل الستة للشخصية، والتي أسفرت نتائجه عن أن الاستحقاق الأكاديمي فشل في التنبؤ بالعوامل الستة للشخصية في ضوء نموذج هيكساكو. **مما يدعم أن العوامل الستة الكبرى للشخصية وفق نموذج هيكساكو هي متغير مستقل يتنبأ بالاستحقاق الأكاديمي كمتغير تابع.**

وأظهرت نتائج بحث **McLellan (2014)** باستخدام تحليل الارتباط القانوني Canonical Correlation Analysis أسفر عن ثلاثة ارتباطات قانونية تفسر نحو (٦١,٧٦٪) من التباين في كل المتغيرات العوامل الخمسة للشخصية والتعلم المنظم ذاتيًا كمتغيرات مستقلة، وأبعاد الاستحقاق الأكاديمي كمتغير تابع، وأظهرت النتائج أنه يوجد إسهام موجب دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) للعوامل الخمسة للشخصية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (ليقظة الضمير، المقبولية، العصابية، تنظيم الجهد، وإدارة الوقت/الموارد) كمتغيرات مستقلة في بنحو (٤٨٪) من التباين المتغير التابع وهو الاستحقاق الأكاديمي (انخفاض تجنب المسؤولية، انخفاض توجه الطالب وتوقع خدمة الطالب، وارتفاع الاستحقاق الأكاديمي العام)، كما أسفرت النتائج عن وجود إسهام موجب دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) لاستراتيجيات التعلم (التعاون، تعلم الأقران) بينما كان هذا الاسهام سالبًا للتنظيم، التعلم المنظم ذاتيًا بنحو (١٨٪) من التباين في الاستحقاق الأكاديمي كمتغيرتابع (الاستحقاق العام، المكافأة من أجل الجهد، المساومة على الدرجة، والمساومة، ووجود إسهام سالب دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) (التعلم المنظم ذاتيًا، تعلم الأقران، يقظة الضمير) وكان الإسهام موجبًا للعصابية بنحو (١٢٪) من التباين في الاستحقاق الأكاديمي كمتغيرتابع (الاستحقاق العام، المكافأة على الجهد، وتوقع خدمة الطالب).

كما أسفرت نتائج بحث **McLellan & Jackson (2017)** باستخدام الارتباط القانوني وباعتبار المتغيرات المستقلة هي العوامل الخمسة للشخصية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، والمتغير التابع هو

أبعاد الاستحقاق الأكاديمي، أسفرت النتائج عن أنه يوجد إسهام سلبي لكل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (يقظة الضمير)، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (استراتيجيات التعلم ماوراء المعرفي، إدارة الوقت والموارد، تنظيم الجهد كمتغيرات مستقلة في الاستحقاق الأكاديمي كمتغير تابع (توجه خدمة العميل (+)، توقع خدمة الطالب (+)، التوصية (+)، وتجنب المسؤولية (+)، فتمثل المتغيرات المستقلة نحو (٣٠٪) من التباين في الاستحقاق الأكاديمي؛ فالمستويات المنخفضة من التعلم المنظم ذاتيًا (استراتيجيات التعلم ماوراء المعرفة)، إدارة الوقت والموارد، تنظيم الجهد، والمستويات المنخفضة من يقظة الضمير يرتبطان مع مستويات عليا من توجه خدمة الطالب، توقع خدمة الطالب، التوصية، وتجنب المسؤولية، كما أظهرت النتائج وجود اسهام موجب للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (يقظة الضمير، الانفتاح على الخبرة) وكان هذا الإسهام سالبًا للعصابية، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا كإسهام موجب لتعلم الأقران، وسالب لتنظيم الجهد) في الاستحقاق الأكاديمي (توقع خدمة الطالب (-)، المفاوضة على الدرجة (+))، فتمثل المتغيرات المستقلة نحو (١٢٪) من التباين في الاستحقاق الأكاديمي؛ فالمستويات العليا من تعلم الأقران ويقظة الضمير ومستويات منخفضة من العصابية ترتبط مع مستويات منخفضة من توقع خدمة الطالب، بينما لا يوجد إسهام للانبساطية بشكل كبير في الاستحقاق الأكاديمي.

و قد أظهرت نتائج بحث **Brown (2015)** أن المقبولية ويقظة الضمير منبئان بالاستحقاق الأكاديمي؛ كما توصلت نتائج **Bertl, Andrzejewski, Hyland, Shrivastava, Russell, & Pietschnig, 2019)** إلى أن عوامل الأمانة والتواضع والانفعالية والانبساطية منبئات دالة بالاستحقاق الأكاديمي.

وبالتالي يمكن صياغة الفرض الثالث: **"يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي من العوامل الستة الكبرى للشخصية في ضوء نموذج HEXACO (الأمانة والتواضع، الانفعالية، الانبساطية، المقبولية، يقظة الضمير، الانفتاح على الخبرة) واستراتيجيات التعلم عن بعد (الدافعية، مراقبة الذات، المعرفة بالانترنت، قلق الانترنت، التركيز، الدرجة الكلية) لدى طلبة الجامعة".**

استخلاص الباحثة مما سبق عرضه:

- اختلاف الفروق بين الذكور والإناث في الاستحقاق الأكاديمي؛ كانت نتائج أغلب البحوث التي تناولت الفروق لصالح الذكور، وأقلية لصالح الإناث، وأظهرت نتائج بحث واحد أنه لا توجد فروق دالة في الاستحقاق الأكاديمي وفقًا للنوع.
- ندرة البحوث العربية التي تناولت العوامل الستة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالاستحقاق الأكاديمي– في حدود ما أسفر عنه البحث في قواعد المعلومات العربية - ماعدا بحثًا عربيًا واحدًا تناول عاملً واحدً فقط من العوامل الستة الكبرى للشخصية وهو بحث **الضبع (٢٠١٨)** الذي درس فاعلية برنامج إرشادي في تنمية التواضع كأحد العوامل لخفض الاستحقاق الأكاديمي.
- ندرة البحوث العربية التي درست استراتيجيات التعلم عن بعد في علاقتها بالاستحقاق الأكاديمي في حدود ما أسفر عنه البحث في قواعد المعلومات العربية.
- لا يوجد أية بحوث عربية جمعت بين متغيرات البحث الثلاثة الاستحقاق الأكاديمي والعوامل الستة الكبرى للشخصية وفق نموذج هيكساكو واستراتيجيات التعلم عن بعد.

منهج البحث وإجراءاته:

أولاً منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي (المقارن والارتباطي والتنبؤي).

ثانياً: المشاركون:

بعد تصميم مقاييس البحث على صيغة Google Form أعدته الباحثة ووضعها على الانترنت وطلب من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق للعام الجامعي ٢٠٢٠-٢٠٢١م المشاركة بالاستجابة على مقاييس البحث؛ تم الحصول على عينة متاحة.https://forms.gle/G8o4GWskFj7VD1kT8

أ-عينة التحقق من الخصائص السيكومترية:

تكونت عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث من (٢١٠) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة بالفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٠-٢٠٢١م، بمتوسط عمر قدره (٢١,٦٩)، وبانحراف معياري قدره (٠,٥٢٣).

ب-المشاركون في العينة الأساسية:

شملت العينة الأساسية (٦١٩) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة بكلية التربية جامعة الزقازيق، بالفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٠-٢٠٢١م بمتوسط عمر قدره (٢١,٣٤)، وبانحراف معياري قدره (١,٠١٣)، ويوضح الجدول التالي توزيع المشاركين في العينة الأساسية:

جدول (٢) توزيع المشاركين في العينة الأساسية

الفرقة	النوع		الاجمالي
	الذكور	الإناث	
الأولى	٩٢	١١٢	٢٠٤
الثانية	٥٠	٩٥	١٤٥
الثالثة	٣٧	٨٤	١٢١
الرابعة	٤٦	١٠٣	١٤٩
الإجمالي	٢٢٥	٣٩٤	٦١٩

أدوات البحث:

أولًا مقياس الاستحقاق الأكاديمي:

تم الاطلاع على عدة مقاييس للاستحقاق الأكاديمي سواء أحادي أو متعدد الأبعاد في الجدول الآتي:

جدول (٣) مقاييس الاستحقاق الأكاديمي

م	البحث والسنة	المقياس	الأبعاد
١	Fletcher, Pierson, Neumeister, & Finch (2020)	Greenberger et al.,) (2008	أحادي البعد
٢	Bertl, Andrzejewski, Hyland, Shrivastava, Russell, & Pietschnig (2019)	Chowning & Campbell (2009)	بعدين المسؤولية الخارجية، وتوقعات الاستحقاق
٣	Seipel & Brooks (2020) Keener (2020)	Kopp et al (2011)	أحادي البعد
٤	Ellis, Bacon-Baguley & Otieno (2021)	Chowning & Campbell (2009) Kopp et al (2011)	بعدين المسؤولية الخارجية، وتوقعات الاستحقاق أحادي البعد
٥	McLellan (2014) McLellan & Jackson (2017)	Jackson, Singleton-Jackson, & Frey (2011)	سبعة أبعاد وهي المكافأة من أجل الجهد، التوصية، تجنب المسؤولية، توجيه الطلبة، توقع خدمة الطلبة، المفاوضة على الدرجة، والمساومة
٦	Wasieleski, Ehatley, Briihl, & Branscome (2014) Whatley, Wasieleski, Wood, & Breneiser (2019)	إعداد الباحث	النرجسية الأكاديمية، وتوقعات النتائج الأكاديمية
٧	Luckett, Trocchia, Noel, & Marlin (2017)	إعداد الباحثين	استحقاق الدرجة، الاستحقاق السلوكي، استحقاق الخدمة
٨	الضبع (٢٠١٨)	إعداد الباحث	بعدين معتقدات الاستحقاق، وسلوكيات الاستحقاق
٩	الضبع (٢٠٢٠)	الضبع (٢٠١٨)	
١٠	Jackson, Frey, McLellan, Rauti, Lamborn, & Singleton-jackson (2020)	إعداد الباحثين	ستة أبعاد وهي المكافأة من أجل الجهد، التوصية، تجنب السؤولية، توجيه الطالب، توقع خدمة الطالب، والمساومة على الدرجة

اعتمدت الباحثة على ترجمة مقياس **Jackson, Frey, McLellan, Rauti, Lamborn, & Singleton-jackson (2020)**، وذلك لكونه الأحدث بين المقاييس الموجودة بالبيئة الأجنبية والعربية كما أنه يجمع أبعاد شاملة لمفهوم الاستحقاق الأكاديمي في المجال الأكاديمي، وذكر الباحثون أنه تم بناء مقياس الاستحقاق الأكاديمي وفق نهج جديد أكثر اتساعًا من حيث الأبعاد الأساسية؛ وفق مجموعة كبيرة من المفردات التي تحدد الاستحقاق وتطبيقاته وأسبابه لتحديد مجموعة من الأبعاد التي تمثل بشكل كامل بنية الاستحقاق الأكاديمي؛ فتوقعات الطلبة للنجاح الأكاديمي غير المكتسب تقاس عن طريق أبعاد المكافأة على الجهد، تجنب المسؤولية، المساومة على الدرجة، وتوقعات الطلبة عن الخدمات تقاس عن طريق توجيه الطالب وخدمة الطلبة، وتوقعات الطلبة عن توصيات غير واقعية تقاس عن طريق التوصية؛ وكذلك لتميزه بخصائص سيكومترية جيدة أي بمعاملات صدق وثبات مرتفعة، وكذلك مناسبته لعينة البحث الحالي وهي طلبة الجامعة، ويتكون المقياس من (٣٠) مفردة موزعة على سبعة أبعاد وهي الاستحقاق الأكاديمي العام، المكافأة من أجل الجهد، التوصية، تجنب المسؤولية، توجيه الطالب، توقع خدمة الطالب، والمساومة على الدرجة، وقد تم استبعاد بعد الاستحقاق الأكاديمي العام لأنه يقلل العلاقات

والتباينات للعوامل الخاصة الستة، وتم الاقتصار فقط على الأبعاد الستة الخاصة التي تشبعت على الاستحقاق الأكاديمي ليكون المقياس مكونًا من (٢٤) مفردة موزعة على الأبعاد الستة بواقع (٤) مفردات لكل بعد على الترتيب، وجميعها في الاتجاه الموجب، وتتم استجابة المفحوصين على المفردات وفق مقياس سباعي الاستجابة (موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق وغير رافض، غير موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة)، ويوضح الجدول التالي توزيع مفردات المقياس على الاستحقاق الأكاديمي:

جدول (٤) توزيع مفردات مقياس الاستحقاق الأكاديمي على أبعاده

البعد	أرقام المفردات
المكافأة من أجل الجهد Reward for Effort	**١-٢-٣-٤**
التوصية Accommodation	**٥-٦-٧-٨**
تجنب السؤولية Responsibility Avoidance	**٩-١٠-١١-١٢**
توجيه الطالب (العميل) Customer Orientation	**١٣-١٤-١٥-١٦**
توقع خدمة الطالب (العميل) Customer Service Expectation	**١٧-١٨-١٩-٢٠**
المساومة على الدرجة Grade Haggling	**٢١-٢٢-٢٣-٢٤**

وتمتع المقياس بمؤشرات جيدة لحسن المطابقة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي حيث أسفرت عن قيم ملائمة (CFI=0.96)، (TLI=0.95)، (RMSEA=0,04)، (DRMR=0.04)، (AIC=65617)، كما بلغت قيم ألفا وماكدونالد لأبعاد المقياس كما يلي المكافأة من أجل الجهد (٠,٨٣، ٠,٨٣)، التوصية (٠,٧٥، ٠,٧٧)، تجنب المسؤولية (٠,٦٨، ٠,٧٠)، توجيه الطلبة (٠,٧٠، ٠,٧١)، توقع خدمة الطالب (٠,٧٧، ٠,٧٩)، والمساومة على الدرجة (٠,٨٢، ٠,٨٣)، كما أظهرت ارتباطات دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الأبعاد وبعضها امتدت بين (٠,٣١إلى ٠,٦٣)، كما تم حساب ارتباط المقياس بمقياس الاستحقاق الأكاديمي من إعداد **Kopp et al (2011)** وأسفر عن ارتباطات مرتفعة مما يدل على صدق المقياس ويؤكد طبيعته المتعددة الأبعاد.

وتمت ترجمة مفردات المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية، وعرضها على متخصص في اللغة الانجليزية * لمراجعتها للتأكد من صحة الترجمة ومطابقة المعنى في النسختين العربية والانجليزية، وقد تم تعديل صياغة بعض المفردات وفقًا لآراءه كما في الجدول التالي:

جدول (٥) التعديلات وفق آراء المحكمين

قبل التعديل	بعد التعديل
يجب أن أحصل على درجة مرتفعة إذا ذاكرت بجد، حتى إذا كان أدائي سيئاً	**سوف أحصل على درجة مرتفعة إذا ذاكرت بجد، حتى لو كان أدائى سيئا**
يجب عدم التفكير في صعوبة تعلم بعض موضوعات المحاضرة	**يجب عدم التفكير بجدية فى استذكار المواد التى أكلف بها**
لا توجد خطة واضحة عند الجدال من أجل تحسين الدرجة	**لا يوجد أسلوب للضغط الشديد على أستاذى عند التفاوض على تحسين الدرجة**

(*) أ.د/ ميشيل عبد المسيح أستاذ كلية التربية المتفرغ جامعة الزقازيق (مقياسي الاستحقاق الاكاديمي واستراتيجيات التعلم عن بعد)

صدق وثبات مقياس الاستحقاق الأكاديمي:

تم التحقق من الصدق التمييزى للمقياس باستخدام محك **Ware et al (2007)** المستند لقيم الارتباط مع المقاييس الفرعية المتنافسة ، حيث تم الربط بين الصدق التمييزي والاتساق الداخلي للمفردات وفي ضوء هذا الربط قيم الاتساق الداخلي لكل مفردات المقياس وذلك من خلال النسبة المئوية للمفردات ذات الارتباط المتجاوز لقيمة (٠,٤٠) مع مقياسها الفرعي المفترض. ويكون معدل الاتساق الداخلى لكل مفردة مرضيا إذا كان أكثر من (٩٠٪) من ارتباطات المفردات بمقياسها الفرعي متجاوزة للقيمة (٠,٤٠) مقبولاً كما أشار **Kim, Jo, & Lee (2013)** وقد تم التحقق من الصدق التمييزى لكل مفردة باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل مفردة ومقياسها الفرعي المفترض مع مقارنته بالمقاييس الأخرى (المتنافسة) لبنية المقياس ككل. فحينما يكون أكبر من ٨٠٪ من ارتباطات المفردات بمقياسها الفرعي المفترض دالة وبقيم أعلي من الارتباطات بالمقاييس الفرعية البديلة (الأخري لنفس المقياس) فإنه يمكن اعتبار الصدق التمييزى للمفردات مقبولاً كما توضحها الجداول التالية :

جدول (٦) الارتباطات البينية بين مفردات كل مقياس فرعي بالمقاييس الأخرى لمقياس الاستحقاق الأكاديمي (ن = ٢١٠)

المفردات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس
١	**٠,٧٠٣	٠,٠٧٦	*٠,١٥٤	٠,٠٩٦	٠,٠٣٧	٠,٠٥٦
٢	**٠,٨٩٧	٠,١٥٣	٠,٠٦٨	٠,٠٥٨	**٠,١٨٩	**٠,١٧٨
٣	**٠,٩٣٢	٠,٠٦٧	٠,٠٣٨	٠,٠٣٧	٠,١١٤	٠,١٠٥
٤	**٠,٨٩١	٠,٠١٥	٠,١٠٧	٠,٠٢٩	٠,٠٢٥	٠,٠١٤
٥	٠,٠٩٣	**٠,٦٢٩	**٠,٦٢٦	٠,١٢٨	**٠,٥٤٥	**٠,٥٣٩
٦	٠,٠٧٢	**٠,٦٨٥	**٠,٥٧٣	*٠,١٤٨	**٠,٦٢٦	**٠,٦٢٩
٧	٠,٠٢٦	**٠,٧٧٥	**٠,٦١١	٠,١٢٠	**٠,٧٥٦	**٠,٧٥٣
٨	٠,٠٩٦	**٠,٦٢٨	**٠,٥٧٥	٠,٠٥١	**٠,٥٩٥	**٠,٥٩١
٩	٠,٠٦٢	**٠,٥٩٧	**٠,٦٧٨	٠,٠٩٩	**٠,٤٩٦	**٠,٤٩٢
١٠	٠,٠١٤	**٠,٥٥٨	**٠,٦٣٧	*٠,١٣٨	**٠,٤٦٧	**٠,٤٦٥
١١	٠,١١١	**٠,٦٩٤	**٠,٧٩٧	٠,٠٣١	**٠,٥٨٧	**٠,٥٩١
١٢	*٠,١٤٠	**٠,٥٥٧	**٠,٦١٨	٠,٠٣١	**٠,٥١٨	**٠,٥١٤
١٣	٠,٠٩٧	٠,٠٧٤	٠,٠١١	**٠,٧٢٠	٠,٠٦٥	٠,٠٧٨
١٤	٠,٠٣١	٠,٠٥٧	٠,٠٥١	**٠,٧٣٨	٠,٠٦١	٠,٠٤٧
١٥	٠,٠٧٠	*٠,١٤٤	*٠,١٣٧	**٠,٧٧٩	٠,١٣١	٠,١٢٣
١٦	٠,٠٧٤	٠,٠٢٢	٠,٠٠٩	**٠,٥٤٥	٠,٠١٠	٠,٠٢٠
١٧	٠,٠٨٧	**٠,٦٢٢	**٠,٦٥٩	٠,١٢٤	**٠,٥٤٢	**٠,٥٣٤
١٨	٠,٠٨٠	**٠,٦٥١	**٠,٥٥٤	*٠,١٥٢	**٠,٦٩٧	**٠,٦٥٠
١٩	٠,٠٧٨	**٠,٧٦٣	**٠,٥٢٦	٠,٠١٢	**٠,٨٦٥	**٠,٨٥٧
٢٠	٠,٠١٣	**٠,٦٠١	**٠,٤٠٨	٠,٠٢٨	**٠,٧٤٢	**٠,٧١٠
٢١	٠,١١٨	**٠,٦٤٥	**٠,٦٢٩	٠,١١٩	**٠,٦١٧	**٠,٦٤٠
٢٢	٠,١٠٢	**٠,٦٧٤	**٠,٤٧١	٠,١٢٣	**٠,٦٧٢	**٠,٧٢٠
٢٣	٠,٠٣١	**٠,٧٥٨	**٠,٥٦٦	٠,٠١٧	**٠,٨٢٧	**٠,٨٣٠
٢٤	٠,٠٤٥	**٠,٦٣٧	**٠,٥٠٠	٠,٠٠٥	**٠,٦٩٠	**٠,٧٠٨

وباستعراض كل قيم معاملات الارتباط يتضح تمتع بنية مقياس الاستحقاق الأكاديمى بدرجة مرتفعة من الصدق التمييزي حيث إن ١٠٠٪ من مفرداته دالة بقيم ارتباط أعلى مقارنة بارتباطها ببقية المقاييس الفرعية الأخرى للمقياس **(Kim, Jo, & Lee, 2013, p. 62)**.

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه (في حالة حذف درجة المفردة من البعد الفرعي الذي تنتمي إليه) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه (في حالة حذف درجة المفردة من البعد الفرعي الذي تنتمي إليه)

المكافأة من أجل الجهد		التوصية		تجنب المسؤولية		توجيه الطالب		توقع خدمة الطالب		المساومة على الدرجة	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٨٠٣	٥	٠,٤٧١	٩	٠,٣٠٨	١٣	٠,٥٣٦	١٧	٠,٤٦٠	٢١	٠,٤٩٥
٢	٠,٨٠٠	٦	٠,٣٨٨	١٠	٠,٣٣٠	١٤	٠,٤٧٨	١٨	٠,٤٥٠	٢٢	٠,٤٦٠
٣	٠,٨٦٣	٧	٠,٥٣٩	١١	٠,٣٣١	١٥	٠,٥١٣	١٩	٠,٧٠٢	٢٣	٠,٦٦٢
٤	٠,٨٠٤	٨	٠,٣٧٢	١٢	٠,٣٤٦	١٦	٠,٤٧٩	٢٠	٠,٥١٥	٢٤	٠,٤٩٠

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة) دالة إحصائيًا حيث يشير **Meyers, Gamst, & Guarino (2013)** إلى أن معامل الارتباط بعد حذف درجة المفردة (٠,١) مقبول، (٠,٢) جيد، (٠,٣) جيد جداً، (٠,٤) فأكثر ممتاز، مما يدل على صدق جميع مفردات مقياس الاستحقاق الأكاديمي **(p. 317)**.

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٨) معاملات الارتباط لمقياس الاستحقاق الأكاديمي بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه

المكافأة من أجل الجهد		التوصية		تجنب المسؤولية		توجيه الطالب		توقع خدمة الطالب		المساومة على الدرجة	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٧٠٣	٥	**٠,٦٢٦	٩	**٠,٦٧٨	١٣	**٠,٧٢٠	١٧	**٠,٥٤٢	٢١	**٠,٦٤٠
٢	**٠,٨٩٧	٦	**٠,٦٨٥	١٠	**٠,٦٣٧	١٤	**٠,٧٣٨	١٨	**٠,٦٩٧	٢٢	**٠,٧٢٠
٣	**٠,٩٣٢	٧	**٠,٧٧٥	١١	**٠,٧٩٧	١٥	**٠,٧٧٩	١٩	**٠,٨٦٥	٢٣	**٠,٨٣٠
٤	**٠,٨٩١	٨	**٠,٦٢٨	١٢	**٠,٦١٨	١٦	**٠,٥٤٥	٢٠	**٠,٧٤٢	٢٤	**٠,٧٠٨

(**) دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد الفرعي الذي تنتمي إليه جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي لجميع مفردات الاستحقاق الأكاديمي.

تم حساب معامل الثبات لمقياس الاستحقاق الأكاديمي باستخدام طريقة ألفا لـ "كرونباخ" لمفردات كل بعد على حدة (في حالة حذف درجة المفردة من البعد الفرعي الذي تنتمي إليه) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٩) معاملات ثبات ألفا لـ "كرونباخ" لمقياس الاستحقاق الأكاديمي (في حالة حذف درجة المفردة من البعد الفرعي الذي تنتمي إليه)

المكافأة من أجل الجهد		التوصية		تجنب المسؤولية		توجيه الطالب		توقع خدمة الطالب		المساومة على الدرجة	
رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة
١	٠,٨٢١	٥	٠,٦٠٠	٩	٠,٦٠٠	١٣	٠,٥٠٤	١٧	٠,٦٦٠	٢١	٠,٦٢٧
٢	٠,٨٢٦	٦	٠,٥٣٣	١٠	٠,٥٧٣	١٤	٠,٥١١	١٨	٠,٦١٦	٢٢	٠,٦٣٧
٣	٠,٧٩٨	٧	٠,٥٥٠	١١	٠,٥٧٣	١٥	٠,٤٨٠	١٩	٠,٤٢٥	٢٣	٠,٥٠٥
٤	٠,٨٢٦	٨	٠,٥٤٨	١٢	٠,٥٦٢	١٦	٠,٥١٢	٢٠	٠,٥٧٤	٢٤	٠,٦٢١
ألفا	٠,٨٨٢	ألفا	٠,٦٠٥	ألفا	٠,٦٠٤	ألفا	٠,٦٣١	ألفا	٠,٦٧٦	ألفا	٠,٦٩٢

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات ألفا لـ "كرونباخ" (في حالة حذف درجة المفردة من البعد الفرعي الذي تنتمي إليه) أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، وهذا يعني أن جميع مفردات المقياس ثابتة؛ حيث أن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات للبعد **(حسن، ٢٠١٦، ص. ٥٢٢)**، وبالتالي تم الإبقاء على جميع مفردات المقياس.

تم حساب معامل الارتباط بين درجة الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس كما في الجدول التالي:

جدول (١٠) معامل الارتباط بين درجة الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس

البعد	المكافأة من أجل الجهد	التوصية	تجنب المسؤولية	توجيه الطالب	توقع خدمة الطالب	المساومة على الدرجة
معامل الارتباط	**٠,٦٦٥	**٠,٨٩٠	**٠,٨٣٦	**٠,٦٠٥	**٠,٨٥٣	**٠,٨٦٠

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس الاستحقاق الأكاديمي والدرجة الكلية جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على ثبات أبعاد الاستحقاق الأكاديمي.

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس الاستحقاق الأكاديمي بثلاث طرق: ألفا لـ "كرونباخ" Cronbach's α جتمان Gutmann's λ6 ، أوميجا McDonald's ω كما في الجدول التالي:

جدول (١١) معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس الاستحقاق الأكاديمي

أبعاد الاستحقاق الأكاديمي	ألفا Cronbach's α	جتمان Gutmann's λ6	ماكدونالد McDonald's ω
المكافأة من أجل الجهد	٠,٨٨٢	٠,٨٧٨	٠,٨٩٦
التوصية	٠,٦٠٥	٠,٥٦١	٠,٦٢٩
تجنب المسؤولية	٠,٦٠٤	٠,٥٨٢	٠,٦٣٦
توجيه الطالب	٠,٦٣١	٠,٦٠٤	٠,٦٦١
توقع خدمة الطالب	٠,٦٧٦	٠,٦٩٣	٠,٧٤١
المساومة على الدرجة	٠,٦٩٢	٠,٦٦٩	٠,٧١٠

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس الاستحقاق الأكاديمي والثبات الكلي لمقياس ككل سواء ألفا أو جتمان أو ماكدونالد جميعها مرتفعة، أي أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات، مما يدل على ثبات الأبعاد الفرعية للمقياس. **ويوضح ملحق رقم (١) الصورة النهائية لمقياس الاستحقاق الأكاديمي.**

ثانيا قائمة العوامل الستة الكبرى للشخصية وفق نموذج هيكساكو:

قوائم العوامل الستة للشخصية في ضوء نموذج HEXACO تحتوي جميعها على تقارير ذاتية، فمنها نسخة (٢٠٠، ١٠٠، ٦٠) مفردة، والإصداران الأخيران هما الشائع استخدامهما في البحث من إعداد **Ashton & Lee (2009)** ، بالإضافة إلى النسخة المختصرة التي تعرف بـ The Brief HEXACO Inventory (BHI) وتم تطويرها بشكل مستقل **(Lee & Ashton, 2020B, p. 1932)**.

وقد أعد **Ashton & Lee (2009)** مقياسًا للعوامل الستة الكبرى للشخصية وفق نموذج هيكساكو ويتكون من (٦٠) مفردة تم اختيارهم من مقياس هيكساكو المكون من (١٠٠) مفردة (HEXACO-PI-R) **(p. 341)**، وقد تم استخدامه في بحث كل من **Taylor (2015)؛ Bertl, Andrzejewski, Hyland, Shrivastava, Russell, & Pietschnig (2019)** ، وقامت **بدر (٢٠٢٠)** بترجمته؛ ويقيس ستة عوامل وهي الأمانة والتواضع، الانبساطية، الانفعالية، المقبولية، يقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة وهو مقياس تقرير ذاتي.

وترجم **عبد المطلب وأحمد (٢٠١٦)** مقياس العوامل الستة الكبرى للشخصية لـ **(Ashton & Lee 2014)** ويتكون من (٦٠) عبارة بواقع (١٠) عبارات لكل عامل، وترجم **الضبع (٢٠١٩)** مقياس العوامل الستة الكبرى للشخصية (النسخة المختصرة) من إعداد **De Vries (2013)** ويتكون من (٢٤) عبارات بواقع (٤) عبارات لكل سمة شخصية، وكلاهما يقيسان ستة عوامل وهي الأمانة والتواضع، الانبساطية، الانفعالية، المقبولية، يقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة **(ص. ٤٠)**.

ويذكر **Taylor (2015)** أن مقاييس التقارير الذاتي لقياس الشخصية تؤثر عليها المرغوبية الاجتماعية **(p. 18)**، كما يرى **Liu, Zettler, & Hilbig (2020)** أن تقييم للعوامل الستة للشخصية في ضوء نموذج هيكساكو عن طريق التقارير الذاتية يتأثر بالمرغوبية الاجتماعية **(p. 2001)**، ويضيف **Oostrom, De Vries, & De Wit (2019)** أنه بسبب انتشار مقاييس التقارير الذاتي للشخصية والخلاف حول استخدامها في قياسها؛ لذلك هناك مايبرر البحث المستمر عن تقنيات بديلة لقياس الشخصية **(p. 1)**.

ونظرًا لأن جميع مقاييس العوامل الستة للشخصية تعتمد على التقرير الذاتي، أي أن الأشخاص يستطيعون تزييف استجابتهم رغبة في الظهور بسمات أفضل أمام أنفسهم والآخرين؛ لذلك رأت الباحثة أن **المواقف** أفضل طريقة في قياس سماتهم الشخصية وفق العوامل الستة للشخصية نموذج هيكساكو وهي مواقف واقعية يتعرضون لها في حياتهم والمرحلة العمرية التي يمرون بها وعليهم اختيار بديل من البدائل يُظهر تصرفاتهم أو استجابتهم تجاه هذا الموقف يدل على السمة أسفل كل عامل من العوامل الستة الكبرى للشخصية، وتم الاسترشاد ببحث أجنبي واحد قاس العوامل الستة الكبرى للشخصية وفق نموذج هيكساكو على هيئة مواقف وذكر أنها طريقة قياس تتكون عادة من مواقف متعلقة بالعينة يليها بدائل استجابة تعكس

مستوى مختلفًا من السمة فأدنى مستوى للسمة يأخذ الدرجة (١)، وأعلى مستوى من السمة يأخذ الدرجة (٤) وقد أظهرت نتائجه أن مقاييس الحكم الموقفية Situational Judgment Tests (SJT) أفضل من مقاييس الشخصية التقليدية **(Oostrom, De Vries, & De Wit, 2019, p. 3)**. ولكن مواقفه غير مناسبة لطبيعة عينة المرحلة الجامعية وغير مناسبة للبيئة العربية ولكن تم الاستفادة من طريقته في المقياس وصياغته للمواقف وتصحيحه للبدائل؛ وتم بناء مقياس مواقف للعوامل الستة الكبرى للشخصية وفق نموذج هيكساكو يناسب طبيعة المرحلة العمرية والأحداث والمواقف التي تواجه طلبة الجامعة ويناسب ثقافة البيئة العربية ويتكون من (٢٤) موقفًا موزعًا بواقع (٤) مواقف لكل عامل (الأمانة والتواضع، الانفعالية، الانبساطية، المقبولية، يقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة).

صدق وثبات قائمة العوامل الستة الكبرى للشخصية وفق نموذج هيكساكو:

ولحساب صدق المحتوى Content Validity تم عرض المقياس على عدد (٥) من السادة أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس التربوي والصحة النفسية بجامعات مختلفة* لتحديد صدق المحتوى للمقياس طبقًا للتعريفات الإجرائية للعوامل الستة الكبرى للشخصية، وانتماء كل موقف للعامل ومناسبة البدائل المختلفة للموقف، ودقة الصياغة اللغوية واقتراح أي تعديل، وتم حساب صدق المحتوى من خلال معادلة "لوشي" كالتالي:

$$CVR_i = \frac{n_e - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}},$$

حيث CVRi: نسبة صدق المحتوى للعبارة، n_e: هو عدد المحكمين الذين وافقوا، N: هو عدد المحكمين الكلي **(Lawshe, 1975, p. 567)**.

وكانت نسبة الاتفاق بين المحكمين على صلاحية المواقف ١٠٠٪ وتم الاتفاق عليها جميعها؛ ماعدا موقفًا واحدًا امتدت نسبة الاتفاق عليه بين (٨٠- ١٠٠٪)، ومن خلال معادلة لوشي لتقدير صدق كل موقف عن طريق المحكمين؛ يتراوح الحد الأدنى لصدق المواقف بين (٠,٦-١) وبالتالي تم الإبقاء على جميع المواقف مع إجراء تعديل صياغة لبعض البدائل، ويبين جدول رقم (١٢) أمثلة لبعض التعديلات كما يلي:

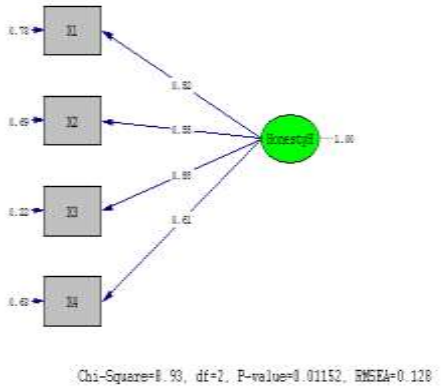
جدول (١٢) تعديل الصياغة اللغوية للبدائل وفقاً لآراء السادة المحكمين

قبل التعديل	بعد التعديل
أتشجع على الذهاب مع أحد أصدقائي	أذهب عند اتصال الشخص بي
أذهب لاستمتاعي بحفلات عيد الميلاد	أتشجع على الذهاب مع أحد أصدقائي
سأعطيه فرصة ثانية رغم تذكري للأذى كأنه بالأمس	لن أنسى الأذى ولكن سأكمل العمل
أوضح أن فريقي يجيد عقد صفقات في الهاتف وأزودهم بتدريباً على ذلك فيما بعد	أطلب من عضو فريقي الالتحاق بتدريب لعقد الصفقات
أرغب في حضور الحفل الكلاسيكي	أحرص على حضور الحفل الكلاسيكي

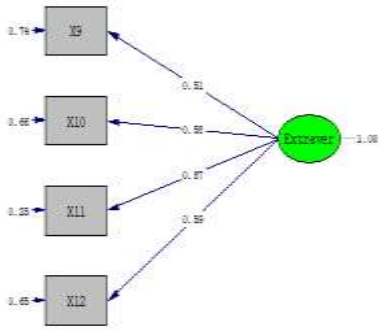
(*) أ.د/السيد محمد أبو هاشم رئيس قسم علم النفس التربوي جامعة الزقازيق، أ.د/ صمويل تامر بشرى رئيس قسم الصحة النفسية جامعة أسيوط، أ.د/ محمد أحمد هيبة جامعة عين شمس، أ.د/ حسن سعد عابدين وكيل كلية التربية جامعة الاسكندرية، أ.د/ منال محمود مصطفى كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة.

وكانت طريقة الاستجابة على مواقف مقياس العوامل الستة الكبرى للشخصية في البحث الحالي من خلال اختيار بديل من أربعة بدائل وتأخذ درجات (٤-٣-٢-١) حيث أن الدرجة (١) تمثل أدنى مستوى للسمة، والدرجة (٤) تمثل أعلى مستوى للسمة وجميعها في الاتجاه الموجب.

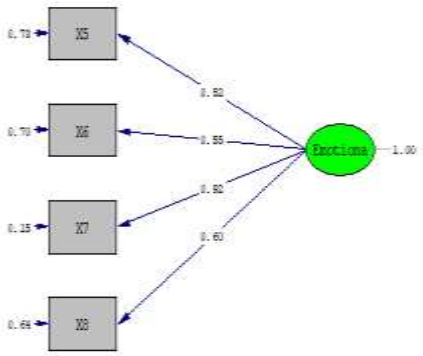
تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي لكل عامل من العوامل الستة الكبرى للشخصية على حدة، وتم التحقق من صدق البناء الكامن لعامل الأمانة والتواضع (X1-X4)، وعامل الانفعالية (X5-X8)، عامل الانبساطية (X9-X12)، عامل المقبولية (X13-X16)، عامل يقظة الضمير (X17-X20)، وعامل الانفتاح على الخبرة (X21-X24) باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis بالبرنامج الإحصائي (ليزرل) إصدار Lisrel 9.2 حيث سيتم اختبار نموذج العامل الكامن الواحد، أي افتراض أن العوامل المشاهدة تنتظم حول عامل كامن واحد أي تتشبع بعامل كامن واحد كل على حده وهم الأمانة والتواضع، الانفعالية، الانبساطية، المقبولية، يقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة.
وأسفرت النتائج عن المسار التخطيطي للتحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات المشاهدة التي تشبعت بعامل كامن واحد كل عامل على حدة الموضح في الشكل التالي:



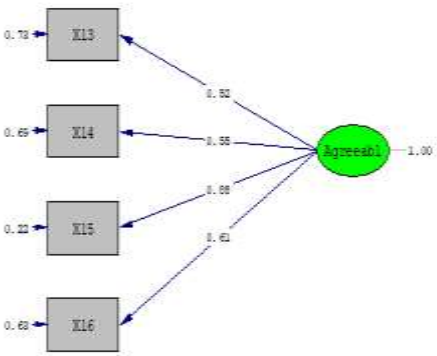
Chi-Square=8.93, df=2, P-value=0.01152, RMSEA=0.128



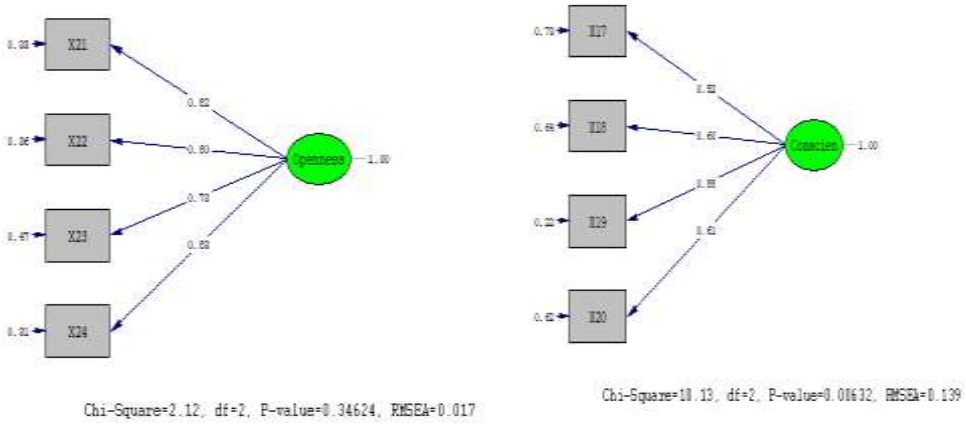
Chi-Square=11.16, df=2, P-value=0.00378, RMSEA=0.148



Chi-Square=9.09, df=2, P-value=0.01062, RMSEA=0.130



Chi-Square=8.93, df=2, P-value=0.01152, RMSEA=0.128



شكل (٢) نموذج العامل الكامن الواحد للعوامل الستة الكبرى للشخصية كل على حدة

ويوضح المسار التخطيطي بالشكل السابق تشبعات المتغيرات المشاهدة بالعامل الكامن الأمانة والتواضع، الانفعالية، الانبساطية، المقبولية، يقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة وهي المقادير قرينة الأسهم الخارجة من العامل الكامن (كل عامل من العوامل الستة) والمتجهة إلى المتغيرات المشاهدة، أما المقادير قرينة الأسهم المتجهة نحو المتغيرات المشاهدة من جهة اليسار فإنها توضح تباينات الخطأ في تقدير المتغيرات المشاهدة، والواحد الصحيح بجوار السهم المتجهة إلى كل عامل جهة اليمين فيوضح معامل الارتباط بين المتغيرات المستقلة وهو هنا عامل واحد وهو العامل الكامن لذلك معامل ارتباطه يساوي واحداً.

ويوضح الجدول التالي ملخص لنتائج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات المشاهدة (نموذج العامل الكامن الواحد):

جدول (١٣) ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي للعوامل الستة الكبرى للشخصية كل على حدة

العامل الكامن	المتغيرات المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية	مربع معامل الإرتباط المتعدد
الأمانة والتواضع	X1	٠,٥١٦	٠,٠٧٢٣	**٧,١٤٦	٠,٢٦٧
	X2	٠,٥٥٤	٠,٠٧١٩	**٧,٧٠٦	٠,٣٠٧
	X3	٠,٨٨٤	٠,٠٧١٨	**١٢,٣٠٥	٠,٧٨١
	X4	٠,٦٠٧	٠,٠٧١٦	**٨,٤٨٠	٠,٣٦٨
الانفعالية	X5	٠,٥٢١	٠,٠٧١١	**٧,٣٢٩	٠,٢٧٢
	X6	٠,٥٤٧	٠,٠٧٠٩	**٧,٧١١	٠,٢٩٩
	X7	٠,٩٢٠	٠,٠٧٠٦	**١٣,٠٢٤	٠,٨٤٦
	X8	٠,٥٩٧	٠,٠٧٠٧	**٨,٤٥٤	٠,٣٥٧
الانبساطية	X9	٠,٥١٢	٠,٠٧٢٨	**٧,٠٢٨	٠,٢٦٢
	X10	٠,٥٨٠	٠,٠٧٢٢	**٨,٠٢٨	٠,٣٣٦
	X11	٠,٨٦٨	٠,٠٧٢٤	**١١,٩٨٦	٠,٧٥٣
	X12	٠,٥٩٠	٠,٠٧٢١	**٨,١٨٣	٠,٣٤٩
المقبولية	X13	٠,٥١٦	٠,٠٧٢٣	**٧,١٤٦	٠,٢٦٧
	X14	٠,٥٥٤	٠,٠٧١٩	**٧,٧٠٦	٠,٣٠٧
	X15	٠,٨٨٤	٠,٠٧١٨	**١٢,٣٠٥	٠,٧٨١
	X16	٠,٦٠٧	٠,٠٧١٦	**٨,٤٨٠	٠,٣٦٨

العامل الكامن	المتغيرات المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية	مربع معامل الإرتباط المتعدد
يقظة الضمير	X17	٠,٥٢٤	٠,٠٧١٥	**٧,٣٢٤	٠,٢٧٤
	X18	٠,٥٩٨	٠,٠٧٠٦	**٨,٤٦٥	٠,٣٥٨
	X19	٠,٨٨٢	٠,٠٦٩٤	**١٢,٧١٦	٠,٧٧٩
	X20	٠,٦١٤	٠,٠٧٠٥	**٨,٧١٠	٠,٣٧٧
الانفتاح على الخبرة	X21	٠,٨٢١	٠,٠٥٩٧	١٣,٧٤٩	٠,٦٧٤
	X22	٠,٨٠٢	٠,٠٦٠٤	**١٣,٢٨١	٠,٦٤٣
	X23	٠,٧٣٠	٠,٠٦٢٦	**١١,٦٥٩	٠,٥٣٤
	X24	٠,٨٣٢	٠,٠٥٩٤	**١٤,٠٠٩	٠,٦٩٢

(**) دالة إحصائياً عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الصدق (التشبعات) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع المتغيرات المشاهدة للعوامل الستة للشخصية، كل على حدة.

وقد حظى نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس العوامل الستة الكبرى للشخصية كل على حدة (نموذج هيكساكو) بمؤشرات حسن المطابقة كما في (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١٦: ٣٧٤)**، ويوضح الجدول التالي هذه المؤشرات:**

جدول (١٤) مؤشرات حسن المطابقة للعوامل الستة الكبرى للشخصية (نموذج هيكساكو)

مؤشرات المطابقة	الأمانة	الانفعالية	الانبساطية	المقبولية	الضمير	الخبرة
قيمة كا^2	٨,٩٣	٩,٠٩	١١,١٦	٨,٩٣	١٠,١٣	٢,١٢
درجات الحرية	٢	٢	٢	٢	٢	٢
مستوى دلالتها	٠,٠١١	٠,٠١٠	٠,٠٠٣	٠,٠١١٥	٠,٠٠٦	٠,٣٤٦
نسبة كا^2	٤,٤٦	٤,٥٥	٥,٥٨	٤,٤٧	٥,٠٦	١,٠٦
RMSEA	٠,١٢	٠,١٣٠	٠,١٤٨	٠,١٢٨	٠,١٣٩	٠,٠١٧
RMR	٠,٠٤٢٨	٠,٠٤٤٣	٠,٠٤٧٤	٠,٠٤٢٨	٠,٠٤٥٣	٠,٠١١٩
NFI	٠,٩٥٣	٠,٩٥٥	٠,٩٤١	٠,٩٥٣	٠,٩٥١	٠,٩٩٥
NNFI	٠,٨٨٨	٠,٨٩٢	٠,٨٥٠	٠,٨٨٨	٠,٨٧٩	٠,٩٩٩
PNFI	٠,٣١٨	٠,٣١٨	٠,٣١٤	٠,٣١٨	٠,٣١٧	٠,٣٣٢
CFI	٠,٩٦٣	٠,٩٦٤	٠,٩٥٠	٠,٩٦٣	٠,٩٦٠	١
IFI	٠,٩٦٣	٠,٩٦٥	٠,٩٥١	٠,٩٦٣	٠,٩٦١	١
RFI	٠,٨٦٠	٠,٨٦٦	٠,٨٢٣	٠,٨٦٠	٠,٨٥٤	٠,٩٨٥
GFI	٠,٩٨٠	٠,٩٧٩	٠,٩٧٦	٠,٩٨٠	٠,٩٧٧	٠,٩٩٥
AGFI	٠,٩٠١	٠,٨٩٧	٠,٨٧٨	٠,٩٠١	٠,٨٨٣	٠,٩٧٥
PGFI	٠,١٩٦	٠,١٩٦	٠,١٩٥	٠,١٩٦	٠,١٩٥	٠,١٩٩

يتضح من الجدول السابق أن قيم مؤشرات المطابقة جميعها وقع في المدى المثالي لكل مؤشر.

لذلك نتائج التحليل العاملي التوكيدي بنموذج العامل الكامن الواحد قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء الكامن لمقياس العوامل الستة الكبرى للشخصية وفق نموذج هيكساكو، وبذلك فالعوامل الستة الكبرى للشخصية هي ستة عوامل مستقلة بذاتها تتشبع حول كل عامل على حدة أربعة متغيرات مشاهدة.

ولحساب **صدق المحك التلازمي** تم الاعتماد على مقياس للعوامل الستة الكبرى للشخصية من ترجمة وتعريب **الضبع (٢٠١٩)** لـ The HEXACO-24 (النسخة المختصرة) من إعداد **(De Vries 2013)** ويتكون من (٢٤) مفردة بواقع (٤) عبارات لكل سمة شخصية وهي الأمانة والتواضع، الانفعالية، الانبساطية، المقبولية، يقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس وأسفرت النتائج عن وجود معاملات ارتباط دالة إحصائيًا بين جميع مفردات مقياس العوامل الستة للشخصية بالعوامل التي تنتمي إليها وبين عوامل المقياس، وتمتع بصدق محك تلازمي جيد انحصرت معاملات الارتباط بين (٠,٥٨، ٠,٧٦)، كما يتمتع بالقدرة التمييزية، وتمتع بثبات جيد عن طريق الثبات بطريقة إعادة التطبيق حيث بلغت معاملات الارتباط بين التطبيقين للعوامل الستة الكبرى للشخصية (٠,٦١، ٠,٧٣، ٠,٥٦، ٠,٧٧، ٠,٧٥)، مما يدل على تمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة من حيث الصدق والثبات مما يعطي الثقة في استخدامه في البحث الحالي.

وبعد تطبيق المقياسين معًا على المشاركين أسفرت معاملات الارتباط بين المقياس الحالي والمحك عن مايلي:

جدول (١٥) معاملات الارتباط بين المقياس الحالي والمحك

العوامل	الأمانة والتواضع	الانفعالية	الانبساطية	المقبولية	يقظة الضمير	الانفتاح على الخبرة
معامل الارتباط	**٠,٩٠٤	**٠,٩٣٠	**٠,٩٦٤	**٠,٩٢٩	**٠,٩١٣	**٠,٩٧٤

(**) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح مما سبق أن جميع معاملات الارتباط بين مقياس البحث الحالي والمحك دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) وانحصرت بين (٠,٩٠٤، ٠,٩٧٤) مما يدل على صدق المقياس الحالي.

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للعامل الفرعي الذي ينتمي إليه (في حالة حذف درجة الموقف من العامل الفرعي الذي ينتمي إليه) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٦) معاملات الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للعامل الفرعي الذي ينتمي إليه (في حالة حذف درجة الموقف من العامل الفرعي الذي ينتمي إليه)

الأمانة والتواضع		الانفعالية		الانبساطية		المقبولية		يقظة الضمير		الانفتاح على الخبرة	
رقم الموقف	معامل الارتباط	رقم الموقف	معامل الارتباط	رقم الموقف	معامل الارتباط	رقم الموقف	معامل الارتباط	رقم الموقف	معامل الارتباط	رقم الموقف	معامل الارتباط
١	٠,٤٤٨	٥	٠,٤٦٣	٩	٠,٤٣٧	١٣	٠,٤٤٨	١٧	٠,٤٦٥	٢١	٠,٤٧٩
٢	٠,٥١٧	٦	٠,٥٢٢	١٠	٠,٥٣٤	١٤	٠,٥١٧	١٨	٠,٥٥٤	٢٢	٠,٥٣٧
٣	٠,٦٦٨	٧	٠,٦٨٧	١١	٠,٦٥٥	١٥	٠,٦٦٨	١٩	٠,٦٧٥	٢٣	٠,٥٢١
٤	٠,٤٧٥	٨	٠,٤٦٥	١٢	٠,٤٥٤	١٦	٠,٤٧٥	٢٠	٠,٤٨٠	٢٤	٠,٤٨٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للعامل الفرعي الذي ينتمي إليه (في حالة حذف درجة الموقف من الدرجة الكلية للعامل الفرعي الذي ينتمي إليه الموقف) دالة إحصائيًا حيث يشير **Meyers, Gamst, & Guarino (2013)** إلى أن معامل الارتباط بعد حذف درجة الموقف (٠,١) مقبول، (٠,٢) جيد، (٠,٣) جيد جداً، (٠,٤) فأكثر ممتاز، مما يدل على صدق جميع مواقف مقياس العوامل الستة للشخصية وفق نموذج هيكساكو **(p. 317)**.

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للعامل الفرعي الذي ينتمي إليه الموقف كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٧) معاملات الارتباط لمقياس العوامل الستة للشخصية وفق نموذج هيكساكو بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للعامل الفرعي الذي ينتمي إليه

الأمانة والتواضع		الانفعالية		الانبساطية		المقبولية		يقظة الضمير		الانفتاح على الخبرة	
رقم الموقف	معامل الارتباط	رقم الموقف	معامل الارتباط	رقم الموقف	معامل الارتباط	رقم الموقف	معامل الارتباط	رقم الموقف	معامل الارتباط	رقم الموقف	معامل الارتباط
١	**٠,٧٠٥	٥	**٠,٧١٥	٩	**٠,٦٩٩	١٣	**٠,٧٠٥	١٧	**٠,٧١٣	٢١	**٧٣٦
٢	**٠,٧٣٧	٦	**٠,٧٤٣	١٠	**٠,٧٥٣	١٤	**٠,٧٣٧	١٨	**٠,٧٦١	٢٢	**٠,٧٥٦
٣	**٠,٨٤١	٧	**٠,٨٤٩	١١	**٠,٨٣٤	١٥	**٠,٨٤١	١٩	**٠,٨٤١	٢٣	**٠,٧٥٠
٤	**٠,٦٩٥	٨	**٠,٦٨٥	١٢	**٠,٦٧٧	١٦	**٠,٦٩٥	٢٠	**٠,٦٩٧	٢٤	**٠,٧٠٢

(**) دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل موقف والعامل الفرعي الذي ينتمي إليه جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي لجميع مواقف العوامل الستة للشخصية وفق نموذج هيكساكو.

تم حساب معامل الثبات لمقياس العوامل الستة للشخصية وفق نموذج هيكساكو باستخدام طريقة ألفا لـ "كرونباخ" لمواقف كل عامل على حدة (في حالة حذف درجة الموقف من العامل الذي ينتمي إليه) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٨) معاملات ثبات ألفا لـ "كرونباخ" لمقياس العوامل الستة للشخصية وفق نموذج هيكساكو (في حالة حذف درجة الموقف من العامل الفرعي الذي ينتمي إليه)

الأمانة والتواضع		الانفعالية		الانبساطية		المقبولية		يقظة الضمير		الانفتاح على الخبرة	
رقم الموقف	معامل ألفا مع حذف الموقف	رقم الموقف	معامل ألفا مع حذف الموقف	رقم الموقف	معامل ألفا مع حذف الموقف	رقم الموقف	معامل ألفا مع حذف الموقف	رقم الموقف	معامل ألفا مع حذف الموقف	رقم الموقف	معامل ألفا مع حذف الموقف
١	٠,٧١٨	٥	٠,٧٢٠	٩	٠,٧١٥	١٣	٠,٧١٨	١٧	٠,٧٣٢	٢١	٠,٦٧٢
٢	٠,٦٧٧	٦	٠,٦٨٥	١٠	٠,٦٥٧	١٤	٠,٦٧٧	١٨	٠,٦٨١	٢٢	٠,٦٣٥
٣	٠,٥٨١	٧	٠,٥٨٢	١١	٠,٥٧٧	١٥	٠,٥٨١	١٩	٠,٦٠٧	٢٣	٠,٦٤٤
٤	٠,٧٠٠	٨	٠,٧١٥	١٢	٠,٧٠١	١٦	٠,٧٠٠	٢٠	٠,٧٢٠	٢٤	٠,٦٦٧
ألفا	٠,٧٣٣	ألفا	٠,٧٣٩	ألفا	٠,٧٢٧	ألفا	٠,٧٣٣	ألفا	٠,٧٤٧	ألفا	٠,٧١٦

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات ألفا لـ "كرونباخ" (في حالة حذف درجة الموقف من العامل الذي ينتمي إليه) أقل من أو يساوي معامل ألفا للعامل الفرعي الذي ينتمي إليه الموقف، وهذا يعني أن جميع مواقف المقياس ثابتة؛ حيث أن تدخل الموقف لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات للعامل الفرعي **(حسن، ٢٠١٦، ص. ٥٢٢)**، وبالتالي تم الإبقاء على جميع مواقف المقياس.

تم حساب ثبات العوامل الفرعية لمقياس العوامل الستة الكبرى للشخصية وفق نموذج هيكساكو بثلاث طرق: ألفا لـ "كرونباخ" Cronbach's α جتمان Gutmann's λ6 ، أوميجا McDonald's ω كما في الجدول التالي:

جدول (١٩) معاملات ثبات العوامل الفرعية لمقياس العوامل الستة الكبرى للشخصية وفق نموذج هيكساكو

المقياس	ألفا Cronbach's α	جتمان Gutmann's λ6	ماكدونالد McDonald's ω
الأمانة والتواضع	٠,٧٣٣	٠,٦٩٨	٠,٧٤٨
الانفعالية	٠,٧٣٩	٠,٧٠٧	٠,٧٥٠
الانبساطية	٠,٧٢٧	٠,٦٩١	٠,٧٤٢
المقبولية	٠,٧٣٣	٠,٦٩٨	٠,٧٤٨
يقظة الضمير	٠,٧٤٧	٠,٧١٢	٠,٧٥٨
الانفتاح على الخبرة	٠,٧١٦	٠,٦٦٧	٠,٧١٨

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس العوامل الستة الكبرى للشخصية وفق نموذج هيكساكو ككل سواء ألفا أو جتمان أو ماكدونالد جميعها مرتفعة، أي أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات، مما يدل على ثبات العوامل الفرعية للمقياس. **ويوضح ملحق رقم (٢) الصورة النهائية لمقياس العوامل الستة الكبرى للشخصية وفق نموذج هيكساكو.**

ثالثًا مقياس استراتيجيات التعلم عن بعد (التعلم المعتمد على الانترنت): Internet-based (Learning) Online Learning Strategies Scale (OLSS)

تم البحث على مقاييس عربية وأجنبية لاستراتيجيات التعلم عن بعد وقد لوحظ ندرة في المقاييس العربية التي استخدمت استراتيجيات التعلم عن بعد لأنها تعتبر حديثة في البيئة العربية فمؤخرًا تم استخدام التعلم عن بعدنتيجة جائحة فيروس كورونا والاستعانة ببعض البرامج الالكترونية في التعلم مثل Zoom، Microsoft Teams، ونظرًا لأهمية التعلم عن بعد ومحاولة الكشف عن الاستراتيجيات التي تستخدم في هذا التعلم سيدرس البحث الحالي هذا الموضوع.

وتم عمل مسح لقواعد المعلومات الأجنبية أيضًا وقد وجد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا عبر الانترنت (OSLQ) من إعداد **Barnad, Paton, & Lan (2008)** في بحثه وبحث **(Barnad, Lan, To, Paton & Lai (2009**، وبحث **(Martinez-Lopez, Yot, Tuovila, & Perera-Rodriguez (2017** ويتكون من ستة أبعاد وهي تحديد الهدف، هيكل البيئة، استراتيجيات المهام، إدارة الوقت، طلب المساعدة، تقويم الذات، واهتمام هذه الاستراتيجيات ينصب على

الاستراتيجيات المتعلقة بالذات عبر الانترنت متجاهلة طبيعة التعلم عبر الانترنت، كما وجد مقياس **Tsai (2009)** لقياس استراتيجيات التعلم عن بعد.

وقد تم استخدام مقياس Tsai (2009) لقياس استراتيجيات التعلم عن بعد في البحث الحالي للأسباب الآتية:

١. مناسبة أبعاده الخمسة وارتباطها باستراتيجيات التعلم المستخدمة في الواقع في بيئات التعلم عبر الانترنت.
٢. أداة لفحص استراتيجيات التعلم عن بعد (OLSS) وفق نموذج استراتيجيات التعلم عن بعد وتقديم تغذية راجعة على هذا النموذج **(Tsai, 2009, p. 41)**.
٣. تعتبر أداة تشخيصية لباحثي التعلم عن بعد، ومطوري المناهج والأساتذة لتقييم استراتيجيات التعلم عن بعد للطلبة **(Tsai, 2009,p. 34)**.
٤. مقياس استراتيجيات التعلم عن بعد (OLSS) لفحص استراتيجيات التعلم عن بعد للطلبة يزود باحثي التعلم الالكتروني ومصممي الأنظمة ومطوري المناهج الدراسية عن بعد والأساتذة وحتى المتعلمين أنفسهم بأداة تشخيصية لفهم مزايا وعيوب التعلم عن بعد للطلبة، وتوفر تغذية راجعة قبل أو بعد تصميم أو تطوير الأنظمة أو المناهج الدراسية، كما تعمل نتائجه بمثابة تغذية راجعة تساعد المتعلمين عن بعد لزيادة الوعي الذاتي بالتعلم عن بعد **(Tsai, 2009, p. 46)**.
٥. تم استخدامه في بحوث أجنبية أخرى مما يدعم صلاحية المقياس ومناسبة أبعاده، بالإضافة إلى تمتعه بخصائص سيكومترية جيدة في بحوثهم؛ فقد استخدم **(Marimuthu, Chone, Heng, Nah, & Fen (2013** مقياس استراتيجيات التعلم عبر الانترنت (OLSS) من إعداد **(Tsai 2009)**، وقد أسفر في بحثه عن معاملات ثبات جيدة باستخدام ألفا لـ "كرونباخ" حيث كانت القيم للأبعاد على الترتيب هي (٠,٨٧، ٠,٧٨، ٠,٨٦، ٠,٧٧، ٠,٤٩)، كما استخدم **Sucaromana (2020)** نفس المقياس (OLSS) وقد أسفر في بحثه عن قيم مقبولة لمعامل ألفا لـ "كرونباخ" للمقياس وهو (٠,٧٥).

لذلك تم ترجمة مقياس استراتيجيات التعلم عن بعد من إعداد **(Tsai (2009** في البحث الحالي وهو تطويرًا لمقياس **Tsai (2007)** الذي يتكون من (٢٢) مفردة موزعة على سبعة أبعاد وهي القلق Anxiety، الاتجاه Attitude، إدارة الوقت Time Management، معينات الدراسة Study Aides، الوعي الذاتي Self-Awareness، المعرفة بالانترنت Internet Literacy، والتركيز Concenrtation، ٤، ٤، ٣، ٣، ٤، ٢، ٢ على الترتيب، وتم إجراء بعد التعديلات كاستبدال مفردات لتحسين ثباتهم المنخفض (٠,٥٣) لبعد التركيز، استبدال مفردة من الوعي بالذات إلى المعرفة بالانترنت، إضافة مفردات تعبر عن الدافعية والمراقبة بالذات، وتحسين عدد المفردات بكل بعد، ثم تم إعادة حساب صدق وثبات الأداة، حيث أسفرت تشبعات العوامل بعد التدوير Rotated Factor Loadings عن (٢٠) مفردة تتشبع على خمسة عوامل فقط وكانت معاملات التشبع لـ (٥مفردات) على الدافعية هي (٠,٧٨٨، ٠,٧٤٤، ٠,٧٤٠، ٠,٧٠٥)، (٤مفردات) على مراقبة الذات هي (٠,٧٧٤، ٠,٦٤٣، ٠,٦٢٩، ٠,٥٣٥)، (٤مفردات) على المعرفة بالانترنت هي (٠,٧٨٧، ٠,٧٠٣، ٠,٦٢٥، ٠,٥٣٥)، (٣مفردات) على قلق الانترنت هي (٠,٧٩٨، ٠,٧٤٩، ٠,٦٩٦)، (٥ مفردات) على التركيز هي (-٠,٧٩٤، ٠,٦٦٨، -٠,٥٩١، ٠,٥٢٨) تفسر مجتمعة (٦٠,٨٠٪) من التباين في استراتيجيات التعلم عن

بعد، وكانت معاملات ثبات ألفا لـ "كرونباخ" للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس هي (٠,٨٦، ٠,٦٧، ٠,٦٧، ٠,٧٠، ٠,٧٠، ٠,٨٦) على الترتيب وبالتالي تمتع مقياس **Tsai (2009)** بمعاملات ثبات مرتفعة.
وبالتالي مقياس استراتيجيات التعلم عن بعد من إعداد **Tsai (2009)** يتكون من (٢٠) مفردة موزعة على خمسة أبعاد تمثل تجربة التعلم الالكتروني للطلبة؛ ويستجيب المفحوصون وفق مقياس ليكرت الخماسي (تنطبق تمامًا- تنطبق - تنطبق إلى حد ما- لا تنطبق- لا تنطبق تمامًا)، ويوضح الجدول التالي توزيع مفردات المقياس على استراتيجيات التعلم عبر الانترنت:

جدول (٢٠) توزيع مفردات المقياس على استراتيجيات التعلم عن بعد

البعد	أرقام المفردات
الدافعية Motivation	١-٢-٣-٤-٥
مراقبة الذات Self-Monitoring	٦-٧-٨-٩
المعرفة بالانترنت Internet Literacy	١٠-١١-١٢-١٣
قلق الانترنت Internet Anxiety	١٤*-١٥*-١٦*
التركيز Concentration	١٧*-١٨-١٩*-٢٠

(*) سالبة

وتمت ترجمة مفردات المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية، وعرضها على متخصص في اللغة الانجليزية لمراجعتها للتأكد من صحة الترجمة ومطابقة المعنى في النسختين العربية والانجليزية، وكان لايوجد بها أي تعديلات في الصياغة أو الترجمة.

صدق وثبات مقياس استراتيجيات التعلم عن بعد:

تم التحقق من **الصدق التمييزى** للمقياس باستخدام محك **Ware et al (2007)** المستند لقيم الارتباط مع المقاييس الفرعية المتنافسة ، حيث تم الربط بين الصدق التمييزي والاتساق الداخلي للمفردات وفي ضوء هذا الربط قيم الاتساق الداخلي لكل مفردات المقياس وذلك من خلال النسبة المئوية للمفردات ذات الارتباط المتجاوز لقيمة (٠,٤٠) مع مقياسها الفرعي المفترض، ويكون معدل الاتساق الداخلى لكل مفردة مرضيا إذا كان أكثر من (٩٠٪) من ارتباطات المفردات بمقياسها الفرعي متجاوزة للقيمة (٠,٤٠) مقبولاً كما أشار **Kim, Jo, & Lee (2013)** وقد تم التحقق من الصدق التمييزى لكل مفردة باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل مفردة ومقياسها الفرعي المفترض مع مقارنته بالمقاييس الأخرى (المتنافسة) لبنية المقياس ككل، فحينما يكون أكبر من ٨٠٪ من ارتباطات المفردات بمقياسها الفرعي المفترض دالة وبقيم أعلي من الارتباطات بالمقاييس الفرعية البديلة (الأخري لنفس المقياس) فإنه يمكن اعتبار الصدق التمييزى للمفردات مقبولاً كما توضحها الجداول التالية:

جدول (٢١) الارتباطات البينية بين عبارات كل مقياس فرعي بالمقاييس الأخرى لمقياس استراتيجيات التعلم عن بعد (ن = ٢١٠)

المفردات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
١	**٠,٨٣٠	**٠,٣٠٣	٠,٠٥٥	**٠,٤٢٦	٠,٠١٣
٢	**٠,٨٢٣	**٠,٢٣٠	*٠,١٦٧	**٠,٤٦٥	٠,١١٣
٣	**٠,٨٩٤	**٠,٣٣٠	٠,٠٥٧	**٠,٤٨٣	٠,٠٣٢
٤	**٠,٧٩٣	**٠,٢٤٠	٠,٠١٩	**٠,٢٥١	٠,٠١١
٥	**٠,٦٩١	**٠,٢٢٢	٠,٢٠	**٠,١٩٨	٠,٠٤١

المفردات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
٦	**٠,٢٧٥	**٠,٦٤٩	٠,٠٩٠	٠,٠٨٤	٠,٠٨٤
٧	**٠,٢٦٤	**٠,٧٣٦	**٠,٤٣٧	٠,١١٤	**٠,٢٩٨
٨	**٠,٢٣٢	**٠,٦٦٤	**٠,٢٤٦	**٠,١٨٥	**٠,٢٢٥
٩	**٠,١٤٣	**٠,٧١٢	٠,٠٨٤	٠,٠١٩	٠,١١٠
١٠	٠,٠٩٦	**٠,٢٤٥	**٠,٦٢٢	**٠,٢٨٧	**٠,٥١٦
١١	٠,٠٢٣	**٠,١٦٣	**٠,٨٠٢	٠,٠٣٣	**٠,٥٣٩
١٢	٠,٠٨٣	**٠,٢١٤	**٠,٥٨٣	٠,٠٨٧	**٠,٤٠٠
١٣	٠,٠٤١	**٠,٢١٧	**٠,٨٣٨	٠,٠١٦	**٠,٦٤٩
١٤	**٠,٥٦٢	*٠,١٤٩	٠,٠٥٣	**٠,٧٨٩	٠,٠١٧
١٥	**٠,٣٠٩	*٠,١٦٤	**٠,٢١٦	**٠,٨١٢	*٠,١٥٠
١٦	**٠,٢٥٦	٠,٠٠٧	٠,٠٠٩	**٠,٨١٥	٠,٠٤٦
١٧	٠,٠٢٦	**٠,٢١٨	**٠,٥٧٦	**٠,٢٠٩	**٠,٦٤٠
١٨	٠,٠٦٨	*٠,١٦٥	**٠,٥٧٩	٠,٠٠٣	**٠,٨٧٩
١٩	٠,٠٣٠	**٠,١٩٢	**٠,٤٦٤	٠,٠٥٦	**٠,٧٤٢
٢٠	٠,٠٠٨	**٠,٢٠٠	**٠,٦٧٣	٠,٠١٥	**٠,٨٢١

وباستعراض كل قيم معاملات الارتباط يتضح تمتع بنية مقياس استراتيجيات التعلم عن بعد بدرجة مرتفعة من الصدق التمييزي حيث إن ١٠٠٪ من مفرداته دالة بقيم ارتباط اعلى مقارنة بارتباطها ببقية المقاييس الفرعية الأخرى للمقياس **(Kim, Jo, & Lee, 2013, p. 62)**.

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه (في حالة حذف درجة المفردة من البعد الفرعي الذي تنتمي إليه) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٢٢) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه (في حالة حذف درجة المفردة من البعد الفرعي الذي تنتمي إليه)

الدافعية		مراقبة الذات		المعرفة بالانترنت		قلق الانترنت		التركيز	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٧٢٤	٦	٠,٣٣٦	١٠	٠,٤٤٧	١٤	٠,٥٦٩	١٧	٠,٣٥٨
٢	٠,٧١٧	٧	٠,٤٩٥	١١	٠,٦٦٢	١٥	٠,٥٥١	١٨	٠,٧٧٧
٣	٠,٨١٦	٨	٠,٣٩٦	١٢	٠,٣٩٦	١٦	٠,٥٣٥	١٩	٠,٥٢٦
٤	٠,٦٧٧	٩	٠,٤٢٥	١٣	٠,٤٣٧			٢٠	٠,٦٤١
٥	٠,٦٧٧								

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة) دالة إحصائيًا حيث يشير **Meyers, Gamst, & Guarino (2013)** إلى أن معامل الارتباط بعد حذف درجة المفردة (٠,١) مقبول، (٠,٢) جيد، (٠,٣) جيد جداً، (٠,٤) فأكثر ممتاز، مما يدل على صدق جميع مفردات مقياس استراتيجيات التعلم عن بعد **(p. 317)**.

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٢٣) معاملات الارتباط لمقياس استراتيجيات التعلم عن بعد بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه

الدافعية		مراقبة الذات		المعرفة بالانترنت		قلق الانترنت		التركيز	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٨٣٠**	٦	٠,٦٤٩**	١٠	٠,٦٢٢**	١٤	٠,٧٨٩**	١٧	٠,٨٤٠**
٢	٠,٨٢٣**	٧	٠,٧٣٦**	١١	٠,٨٠٢**	١٥	٠,٨١٢**	١٨	٠,٨٧٩**
٣	٠,٨٩٤**	٨	٠,٦٦٤**	١٢	٠,٥٨٣**	١٦	٠,٨١٥**	١٩	٠,٧٤٢**
٤	٠,٧٩٣**	٩	٠,٧١٢**	١٣	٠,٨٣٨**			٢٠	٠,٨٢١**
٥	٠,٦٩١**								

(**) دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد الفرعي الذي تنتمي إليه جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي لجميع مفردات مقياس استراتيجيات التعلم عن بعد.

تم حساب معامل الثبات لمقياس استراتيجيات التعلم عن بعد باستخدام طريقة ألفا لـ "كرونباخ" لمفردات كل بعد على حدة (في حالة حذف درجة المفردة من البعد الفرعي الذي تنتمي إليه) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٢٤) معاملات ثبات ألفا لـ "كرونباخ" لمقياس استراتيجيات التعلم عن بعد (في حالة حذف درجة المفردة من البعد الفرعي الذي تنتمي إليه)

الدافعية		مراقبة الذات		المعرفة بالانترنت		قلق الانترنت		التركيز	
رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة
١	٠,٨٢٤	٦	٠,٦١٧	١٠	٠,٦٣١	١٤	٠,٦٢٤	١٧	٠,٧١٦
٢	٠,٨٢٦	٧	٠,٥٠٢	١١	٠,٤٦٧	١٥	٠,٦٣٣	١٨	٠,٦٠٢
٣	٠,٧٩٨	٨	٠,٥٧٣	١٢	٠,٦٠٤	١٦	٠,٦٥٨	١٩	٠,٧٢٥
٤	٠,٨٣٦	٩	٠,٥٥٢	١٣	٠,٦١٢			٢٠	٠,٦٦١
٥	٠,٨٣٧								
ألفا	٠,٨٦٣	ألفا	٠,٦٣١	ألفا	٠,٦٤٩	ألفا	٠,٧٢٥	ألفا	٠,٧٦٣

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات ألفا لـ "كرونباخ" (في حالة حذف درجة المفردة من البعد الفرعي الذي تنتمي إليه) أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، وهذا يعني أن جميع مفردات المقياس ثابتة؛ حيث أن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات للبعد **(حسن، ٢٠١٦، ص. ٥٢٢)**، وبالتالي تم الإبقاء على جميع مفردات المقياس.

تم حساب معامل الارتباط بين درجة الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس كما في الجدول التالي:

جدول (٢٥) معامل الارتباط بين درجة الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس

البعد	الدافعية	مراقبة الذات	المعرفة بالانترنت	قلق الانترنت	التركيز
معامل الارتباط	**٠,٧٧٩	**٠,٥٣٦	**٠,٤٧٨	**٠,٦٤٦	**٠,٥٠٧

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس استراتيجيات التعلم عن بعد والدرجة الكلية جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على ثبات أبعاد استراتيجيات التعلم عن بعد.

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس استراتيجيات التعلم عن بعد بثلاث طرق: ألفا لـ "كرونباخ" Cronbach's α جتمان Gutmann's λ6 ، أوميجا McDonald's ω كما في الجدول التالي:

جدول (٢٦) معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس استراتيجيات التعلم عن بعد

المقياس	ألفا Cronbach's α	جتمان Gutmann's λ6	ماكدونالد McDonald's ω
الدافعية	٠,٨٦٣	٠,٨٥٦	٠,٨٦٨
مراقبة الذات	٠,٦٣١	٠,٥٧٩	٠,٧٨٥
المعرفة بالانترنت	٠,٦٤٩	٠,٦٦٧	٠,٦٨٦
قلق الانترنت	٠,٧٢٥	٠,٦٤١	٠,٨٢٦
التركيز	٠,٧٦٣	٠,٧٦٨	٠,٧٧٩
الدرجة ككل	٠,٨١٦	٠,٩١٦	٠,٧٢٨

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس استراتيجيات التعلم عن بعد والثبات الكلي لمقياس ككل سواء ألفا أو جتمان أو ماكدونالد جميعها مرتفعة، أي أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات، مما يدل على ثبات المقياس ككل وأبعاده الفرعية. **ويوضح ملحق رقم (٣) الصورة النهائية لمقياس استراتيجيات التعلم عن بعد.**

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه **"توجد فروق دالة إحصائيًا في الاستحقاق الأكاديمي وفقًا للنوع لصالح الذكور"**، ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب الفروق باستخدام اختبار "ت" (T-Test) لعينتين

مستقلتين، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في الدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي وأبعاده المختلفة، ويوضح الجدول التالي ذلك:

جدول (٢٧) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في النهوض الأكاديمي (ن=٦١٩)

الاستحقاق الأكاديمي	الذكور (ن=٢٢٥)		الإناث (ن=٣٩٤)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المكافأة على الجهد	١١,٥٥	٣,٣٩	١٣,٥٢	٤,٢١	٦,٣٣	**٠,٠٠١
التوصية	١١,٨٨	٣,٤٢	١٣,٦٠	٤,١٤	٥,٥٤	**٠,٠٠١
تجنب المسؤولية	١٩,٤٣	٤,٣٨	١٧,٤٨	٣,٩٠	٥,٥٤٠	**٠,٠٠١
توجيه الطلبة	٩,٢٣	٢,٢٠	١٢,٦٩	٤,١١	١٣,٦٣	**٠,٠٠١
توقع خدمة الطالب	٨,٩٨	٢,٢٣	١٢,٧٤	٤,١٢	١٤,٥٩	**٠,٠٠١
المساومة على الدرجة	٩,٣٤	٢,١٥	١٢,٧٧	٤,٠٩	١٣,٦٣	**٠,٠٠١
الدرجة الكلية	٧٠,٤٣	٦,٩٦	٨٢,٨٢	١٧,٠٥	١٢,٦٨	**٠,٠٠١

(**) دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق مايلي:

وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في أبعاد (المكافأة على الجهد والتوصية، توجيه الطلبة، توقع خدمة الطالب، المساومة على الدرجة، والدرجة الكلية) للاستحقاق الأكاديمي لصالح الإناث، وفي (تجنب المسؤولية) لصالح الذكور.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه **"توجد علاقات ارتباطية متباينة (موجبة-سالبة)، والدلالة (دالة-غير دالة) بين درجات الطلبة في الاستحقاق الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) وكل من العوامل الستة الكبرى للشخصية وفق نموذج هيكساكو واستراتيجيات التعلم عن بعد (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طلبة الجامعة"**، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط "بيرسون" "Pearson" لحساب العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي بأبعاده وكل من العوامل الستة الكبرى للشخصية واستراتيجيات التعلم عن بعد بأبعادها، وتتمثل معاملات الارتباط في الجدول التالي:

جدول (٢٨) معاملات الارتباط بين الاستحقاق الأكاديمي والعوامل الستة الكبرى للشخصية وفق نموذج هيكساكو واستراتيجيات التعلم عن بعد (ن=٦١٩)

المتغيرات		الاستحقاق الأكاديمي						
		المكافأة على الجهد	التوصية	تجنب المسؤولية	توجيه الطلبة	توقع خدمة الطالب	المساومة على الدرجة	الدرجة الكلية
العوامل الستة الكبرى للشخصية وفق هيكساكو	الأمانة	٠,٦٥٥**	-٠,٦٥٧**	-٠,٢٧٥**	-٠,٥١٥**	-٠,٥٤٦**	٠,٥٣٣**	-٠,٦٧٦**
	الانفعالية	٠,٤٠٨**	٠,٤٠٥**	٠,١٤٦**	٠,٣٤٧**	٠,٣٣٣**	-٠,٣٦٤**	-٠,٤٤٠**
	الانبساطية	٠,١٩١**	-٠,١٧١**	-٠,٠٥٥**	٠,١٧٨**	٠,١٧٣**	٠,٢٠٤**	٠,٢٢٢**
	المقبولية	٠,٣١٦**	-٠,٣١١**	-٠,١٤٦**	-٠,٤٢٣**	٠,٤٦١**	-٠,٤٥٤**	-٠,٤٦٨**
	يقظة الضمير	٠,٤٤٤**	-٠,٤٤٠**	-٠,٢٢٩**	٠,٥٠٥**	-٠,٥٢٥**	٠,٥٣٥**	-٠,٥٧٠**
	الانفتاح	٠,٤١١**	-٠,٤٠٦**	-٠,٠٩١*	٠,٣٦٤**	-٠,٣٩٦**	-٠,٣٨٦**	-٠,٤٨٣**
استراتيجيات التعلم عن بعد	الدافعية	٠,٥٠١**	-٠,٥٠٠**	-٠,١٠٨**	٠,٥٦٢**	-٠,٥٩١**	-٠,٥٩٦**	-٠,٦٨٢**
	مراقبة الذات	٠,٥١٣**	-٠,٥١٤**	-٠,٤٩٨**	٠,٨١٤**	-٠,٨٤٨**	-٠,٨٤٨**	-٠,٧٧٥**
	المعرفة بالانترنت	٠,٤٧٤**	-٠,٤٧٣**	-٠,٢٥٥**	٠,٦٦٥**	-٠,٧٠٣**	-٠,٦٧٤**	-٠,٧٠٢**
	قلق الانترنت	-٠,١٧٧**	٠,١٨٥**	٠,١٩٠**	-٠,٢٢٠**	٠,٢٣٨**	٠,٢٣٠**	٠,٣٢٥**
	التركيز	٠,٥٥٧**	-٠,٥٥١**	-٠,٥٠٨**	٠,٨١٦**	٠,٨٣٣**	-٠,٨٤٨**	-٠,٧٩٠**
	الدرجة الكلية	٠,٥٦٤**	-٠,٥٦٣**	-٠,٣٤٠**	٠,٧٨٤**	-٠,٨١٧**	-٠,٨١٤**	-٠,٨٢١**

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

يتضح من الجدول السابق مايلي:

(أ) بالنسبة للعلاقة بين العوامل الستة الكبرى للشخصية والاستحقاق الأكاديمي:

-وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (٠,٥٣٣، ٠,٦٥٥) بين الأمانة والتواضع وكل من المكافأة على الجهد والمساومة على الدرجة في حين وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (-٠,٢٧٥، -٠,٦٧٦) بين الأمانة والتواضع وكل من التوصية، تجنب المسؤولية، توجيه الطلبة، وتوقع خدمة الطالب والدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي.

-وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (٠,١٤٦، ٠,٤٤٠) بين الانفعالية وكل من المكافأة على الجهد، التوصية، تجنب المسؤولية، توجيه الطلبة، وتوقع خدمة الطالب والدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي، في حين وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) قيمتها (-٠,٣٦٤) بين الانفعالية والمساومة على الدرجة.

-وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (٠,١٧٣، ٠,٢٢٢) بين الانبساطية وكل من المكافأة على الجهد، توجيه الطلبة، وتوقع خدمة الطالب والمساومة على الدرجة والدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي، في حين وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (-٠,٠٥٥، -٠,١٧١) بين الانبساطية وكل من التوصية، تجنب المسؤولية.

-وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (٠,٣١٦، ٠,٤٦١) بين المقبولية وكل من المكافأة على الجهد، وتوقع خدمة الطالب في حين وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (-٠,١٦٤، -٠,٤٦٨) بين المقبولية وكل من التوصية، تجنب المسؤولية، توجيه الطلبة، والمساومة على الدرجة والدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي.

-وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (٠,٤٤٤، ٠,٥٣٥) بين يقظة الضمير وكل من المكافأة على الجهد، توجيه الطلبة، والمساومة على الدرجة، في حين وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (-٠,٢٢٩، -٠,٥٧٠) بين يقظة الضمير وكل من التوصية، تجنب المسؤولية، توقع خدمة الطالب، والدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي.

-وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (٠,٣٦٤، ٠,٤١١) بين الانفتاح على الخبرة وكل من المكافأة على الجهد، توجيه الطلبة، في حين وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (-٠,٠٩١، -٠,٤٨٣) بين الانفتاح على الخبرة وكل من التوصية، تجنب المسؤولية، توقع خدمة الطالب، والمساومة على الدرجة، والدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي.

(ب)بالنسبة للعلاقة بين استراتيجيات التعلم عن بعد والاستحقاق الأكاديمي:

-وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (٠,٥٠١، ٠,٥٦٢) بين الدافعية وكل من المكافأة على الجهد، توجيه الطلبة، في حين وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (-٠,١٠٨، -٠,٦٨٢) بين الدافعية وكل من التوصية، تجنب المسؤولية، وتوقع خدمة الطالب، المساومة على الدرجة، والدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي.

-وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (٠,٥١٣، ٠,٨١٤) بين مراقبة الذات وكل من المكافأة على الجهد، توجيه الطلبة، في حين وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (-٠,٥١٤، -٠,٨٤٨) بين مراقبة الذات وكل من التوصية، تجنب المسؤولية، وتوقع خدمة الطالب، المساومة على الدرجة، والدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي.

-وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (٠,٤٧٤، ٠,٦٦٥) بين المعرفة بالانترنت وكل من المكافأة على الجهد، توجيه الطلبة، في حين وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (-٠,٢٥٥، -٠,٧٠٣) بين مراقبة

الذات وكل من التوصية، تجنب المسؤولية، وتوقع خدمة الطالب، المساومة على الدرجة، والدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي.

-وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (٠,١٨٥، ٠,٢٣٨) بين قلق الانترنت وكل من التوصية، تجنب المسؤولية، وتوقع خدمة الطالب، المساومة على الدرجة، والدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي، في حين وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (-٠,١٧٧، -٠,٢٢٠) بين قلق الانترنت وكل من المكافأة على الجهد، توجيه الطلبة.

-وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (٠,٥٥٧، ٠,٨٣٣) بين التركيز وكل من المكافأة على الجهد، توجيه الطلبة، وتوقع خدمة الطالب، في حين وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (-٠,٥٠٨، -٠,٨٤٨) بين التركيز وكل من التوصية، تجنب المسؤولية، المساومة على الدرجة، والدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي.

-وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (٠,٥٦٤، ٠,٧٨٤) بين الدرجة الكلية لاستراتيجيات التعلم عن بعد وكل من المكافأة على الجهد، توجيه الطلبة، في حين وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (-٠,٣٤٠، -٠,٨٢١) بين الدرجة الكلية لاستراتيجيات التعلم عن بعد وكل من التوصية، تجنب المسؤولية، وتوقع خدمة الطالب، المساومة على الدرجة، والدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه **"يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي من العوامل الستة الكبرى للشخصية في ضوء نموذج HEXACO (الأمانة والتواضع، الانفعالية، الانبساطية، المقبولية، يقظة الضمير، الانفتاح على الخبرة) واستراتيجيات التعلم عن بعد (الدافعية، مراقبة الذات، المعرفة بالانترنت، قلق الانترنت، التركيز، الدرجة الكلية) لدى طلبة الجامعة"**، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٢٩) ملخص نموذج الانحدار (العوامل الستة الكبرى للشخصية واستراتيجيات التعلم عن بعد (الأبعاد والدرجة الكلية) كمتغير مستقل، والاستحقاق الأكاديمي كمتغير تابع)

النموذج	معامل الارتباط R	مربع معامل الارتباط (معامل التحديد)	معامل التحديد المصحح	الخطأ المعياري
١	٠,٨٧٠	٠,٧٥٧	٠,٧٥٥	٧,٣٣٩

تشير نتائج الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط (٠,٨٧٠) وهذا يعني أن هناك علاقة بين كل من العوامل الستة الكبرى للشخصية واستراتيجيات التعلم عن بعد والاستحقاق الأكاديمي، كما تشير إلى أن قيمة معامل التحديد (R2) يساوي (٠,٧٥٧) وهذا يعني أن العوامل الستة الكبرى للشخصية واستراتيجيات التعلم عن بعد بأبعادها قد فسرت نحو (٧٥,٧٪) من التباين الكلي في الاستحقاق الأكاديمي، ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل الانحدار:

جدول (٣٠) نتائج تحليل تباين الانحدار عند التنبؤ بالدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي من العوامل الستة الكبرى للشخصية واستراتيجيات التعلم عن بعد (الأبعاد والدرجة الكلية)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الإنحدار	١٠٢٩٤٣,٩٢٨	٦	١٧١٥٧,٣٢١	٣١٨,٥٢٩	**٠,٠٠١
البواقي	٣٢٩٦٤,٨٧٧	٦١٢	٥٣,٨٦٤		
	١٣٥٩٠٨,٨٠٥	٦١٨			

(**) دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" لمعرفة إمكانية التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من العوامل الستة الكبرى للشخصية واستراتيجيات التعلم عن بعد (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى العينة الكلية بلغت (٣١٨,٥٢٩) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يعني وجود تأثير للمتغيرات المستقلة (العوامل الستة واستراتيجيات التعلم عن بعد) على الاستحقاق الأكاديمي.

جدول (٣١): تحليل الانحدار للتنبؤ بالدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي من العوامل الستة الكبرى للشخصية واستراتيجيات التعلم عن بعد (الأبعاد والدرجة الكلية)

المتغير المستقل	المعامل البائي	الخطأ المعياري للمعامل البائي	بيتا β	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الثابت	١٨,٩٨٨	١,٩١١		٩,٩٣٥	**٠,٠٠١
الأمانة والتواضع	١,٢٥٦-	٠,١١١	٠,٢٨٨-	١١,٣٤٣	**٠,٠٠١
المقبولية	٠,٣٧٨-	٠,١٤٥	٠,٠٧٢-	٢,٦٠٧	**٠,٠٠٩
مراقبة الذات	٣,٥٨٤-	٠,٤٧٤	٠,٨٨٣-	٧,٥٦٠	**٠,٠٠١
المعرفة بالانترنت	٠,٧٤٣-	٠,٢٢٨	٠,١٦٦-	٣,٢٥٤	**٠,٠٠١
التركيز	٣,١٧٠-	٠,٤٢٧	٠,٧٨٥-	٧,٤١٩	**٠,٠٠١
الدرجة الكلية لاستراتيجيات التعلم عن بعد	١,٠٣٤-	٠,١٠٢	٠,٩٤٧-	١٠,١٣٢	**٠,٠٠١

(**) دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

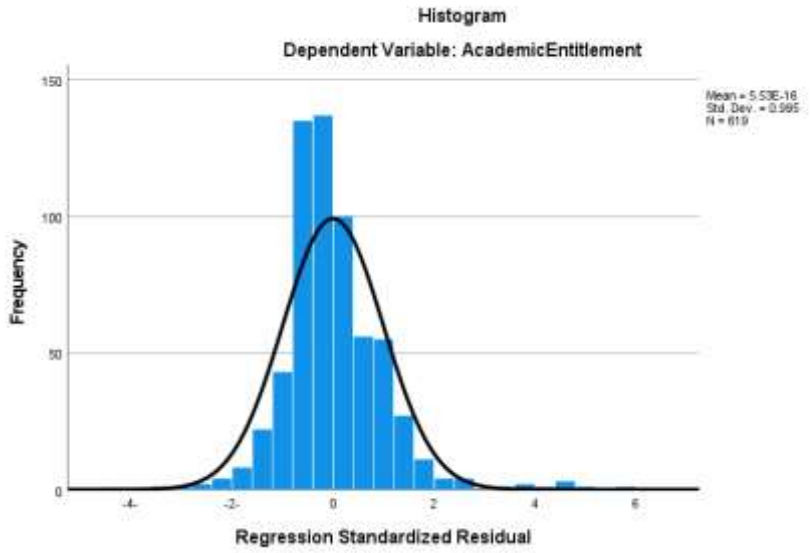
ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) للثابت ومعاملات الانحدار المتعدد لعاملي (الأمانة والتواضع، المقبولية) ضمن العوامل الستة الكبرى للشخصية، و(مراقبة الذات، المعرفة بالانترنت، التركيز، الدرجة الكلية) لاستراتيجيات التعلم عن بعد دالة إحصائياً، ومن ثم يمكن التنبؤ منهم بالاستحقاق الأكاديمي.

- وجود تأثير سالب لكل من (الأمانة والتواضع، المقبولية) ضمن العوامل الستة الكبرى للشخصية، و(مراقبة الذات، المعرفة بالانترنت، التركيز، الدرجة الكلية) لاستراتيجيات التعلم عن بعد على الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

ومن الجدول يمكن صياغة معادلات التنبؤ بالدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي من (الأمانة والتواضع، المقبولية) ضمن العوامل الستة الكبرى للشخصية، و(مراقبة الذات، المعرفة بالانترنت، التركيز، الدرجة الكلية) لاستراتيجيات التعلم عن بعد في الصور التالية:

الاستحقاق الأكاديمي = ١٨,٩٨٨ – ١,٢٥٦ × الأمانة والتواضع – ٠,٣٧٨ × المقبولية – ٣,٥٨٤ × مراقبة الذات – ٠,٧٤٣ × المعرفة بالانترنت – ٣,١٧٠ × التركيز – ١,٠٣٤ × الدرجة الكلية لاستراتيجيات التعلم عن بعد.

والشكل التالي يوضح منحنى توزيع تكرارات البواقي لدرجات الاستحقاق الأكاديمي لأفراد العينة.



شكل (٣) منحنى توزيع تكرارات قيم البواقي للدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي لأفراد العينة الأساسية

ويتضح من الشكل السابق أن منحنى توزيع تكرارات الانحدار للبواقي هو منحنى اعتدالي، يما يدل على زيادة عدد تكرارت قيم البواقي التي تقترب من الصفر، سواء السالبة أو الموجبة (بمعنى أن الفرق ليس كبيراً بين الدرجات المقاسة والمتنبأ بها للاستحقاق الأكاديمي)، وهذا يدل على اعتدالية النتائج التي أظهرتها درجات العوامل الستة الكبرى للشخصية واستراتيجيات التعلم عن بعد (الأبعاد والدرجة الكلية)، مما يؤكد ارتفاع قيمة الدلالة العملية لها (مربع معامل الارتباط المتعدد) في التنبؤ بالدرجات الكلية للاستحقاق الأكاديمي لأفراد العينة الأساسية.

تفسير النتائج ومناقشتها:

تفسير نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

يمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في المكافأة على الجهد كبعد من الاستحقاق الأكاديمي لصالح الإناث؛ لأن الإناث أكثر التزاماً في حضور المحاضرات والمذاكرة وتسليم التكليفات ويتطلعون دائماً إلى الحصول على مكافأة وتقدير على الجهد المبذول وتعبهم بغض النظر عن إذا كان الأداء في الاختبار النهائي سيئ أو لم يحالفهم الحظ مقارنة بالذكور التي ترتفع نسبة غيابهم في الحضور وترتفع نسبة إهمالهم وتكون لهم اهتمامات أخرى غير المذاكرة فلا يهمهم الحصول على مكافأت.

ويمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في التوصية كبعد من الاستحقاق الأكاديمي لصالح الإناث؛ لأن الإناث يرغبون دائماً في الاستعداد للاختبار وعند عدم تحقق ذلك يطلبن من الأستاذ

تغيير موعد الاختبار، وفي حالة أدائهم السئ يوقعن الخطأ على الأستاذ وليس عليهن بعكس الذكور الذين يلتحقون بالاختبار أيا كان استعدادهم ويتقبلون الأداء السئ على الاختبارات.

ويمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في تجنب المسؤولية كبعد من الاستحقاق الأكاديمي لصالح الذكور؛ لأن الذكور بطبيعتهم يشغلهم الخروج والأصدقاء فلا يقومون بتسليم التكليفات أو لايهتمون بأداء المهام بذاتهم أثناء العمل الجماعي وإنما يتركون زميلاتهم للقيام بها ويحصلون في النهاية على نفس درجة زميلاتهم، بعكس الإناث التي تتحمل مسؤولية تعلمهن ويقمن بذاتهن بالمذاكرة وتسليم التكليفات وأداء المهام على أكمل وجه ويلاحظ ذلك من ارتفاع مستويات تحصيلهم كما لوحظ خلال السنوات الأخيرة تعيين الأوائل بكلية التربية من الإناث وإن دل ذلك يدل على التزامهم وتحملهم مسؤولية ذاتهم. ووفقا للثلاث سنوات الماضيين ٢٠١٩- ٢٠٢١ تم تكليف (٢٧) معيد في كلية التربية منهم (٢٦) أنثى بنسبة (٩٦٪)، وواحد ذكر (٤٪).

ويمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في توجيه الطلبة كبعد من الاستحقاق الأكاديمي لصالح الإناث؛ نظراً لاهتمام الإناث بحضور المحاضرات والاستماع لشرح الأستاذ والتركيز به يرغبون في معرفة الطريقة التي تدرس لهم، كما تكون لديهم جرأة في سؤال الأستاذ عن نوعية الأسئلة بالاختبار، ويطلبون في بعض الأحيان من الأستاذ أن ينوع طرق التدريس حتى تكون المحاضرات ممتعة، وهذا بعكس الذكور الذين يتغيبون بشكل مستمر عن الحضور.

ويمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في توقع خدمة الطالب كبعد من الاستحقاق الأكاديمي لصالح الإناث؛ لأن الإناث بطبيعتهم أكثر من الذكور يهتمون بالكلية والمذاكرة والمحاضرات، فعند مواجهتهم أجزاء صعبة يلجئون مباشرة للأستاذ ويتوقعون رده عليهم في الحال، كما تكون لديهم توقعات بأن من حقهم مقابلة الأستاذ في أي وقت يناسبهم.

ويمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في المساومة على الدرجة كبعد من الاستحقاق الأكاديمي لصالح الإناث؛ لأن الإناث متفوقات وتم ملاحظة في السنوات الأخيرة تعيين الأوائل من الإناث وليس الذكور بكلية التربية وهذا يدل على تفوق الإناث واهتمامهن بالدرجات وعند حصولهن على أي درجات لا ترضيهن أو لا تتناسب مع أدائهن في الاختبار يلجئن مباشرة إلى الجدال مع الأستاذ على الدرجة أو تقديم التماس إلى المسؤولين، وتم ملاحظة أيضاً أثناء العمل في الكنترول أن نسبة الالتماسات من الإناث أكثر من الذكور.

ويمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي لصالح الإناث؛ بطبيعة الإناث الأكثر حرصاً على المذاكرة الجادة والرغبة في تعديل التغذية الراجعة السلبية على أدائها وتوقعاتهم بخدمات أكاديمية من الإناث بعكس الذكور الذي ينصب تركيزهم على الخروج وحضور الحفلات والأصدقاء فلا يكون لديهم توقعات باستحقاقات في المجال الأكاديمي مثل الإناث.

ولمناقشة نتائج الفرض الأول: يتضح أنه **تحقق جزئياً** حيث أشارت نتائجه إلى (**وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في تجنب المسؤولية كبعد من الاستحقاق الأكاديمي لصالح الذكور)** وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من **Chowning & Campbell (2009)؛ McLellan (2014)؛**

Fletcher, ؛Brown (2015) ؛Wasieleski, Ehatley, Briihl, & Branscome (2014) Jackson, Frey, McLellan, Rauti, ؛Pierson, Neumeister, & Finch (2020) Lamborn, & Singleton-jackson (2020) في الاستحقاق الأكاديمي وبعض أبعاده (المسؤولية الخارجية، تجنب المسؤولية)، في حين **لم يتحقق جزئياً** حيث (**وجدت فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في أبعاد (المكافأة على الجهد والتوصية، توجيه الطلبة، توقع خدمة الطالب، المساومة على الدرجة، والدرجة الكلية) للاستحقاق الأكاديمي لصالح الإناث)** وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث **Jackson, Frey, McLellan, Rauti, Lamborn, & Singleton-jackson (2020)** في وجود فروق في (المكافأة من أجل الجهد وتوجيه الطلبة) لصالح الإناث، واختلفت مع نتائج نفس البحث في وجود فروق في (التوصية، توقع خدمة الطالب، المساومة على الدرجة) لصالح الذكور، وتناقضت معهم نتائج بحث **Seipel & Brooks (2020)** الذي أسفر عن أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الاستحقاق الأكاديمي وفقًا للنوع.

تفسير نتائج الفرضين الثاني والثالث ومناقشتهما:

- **يمكن تفسير وجود علاقة موجبة بين عامل الأمانة والتواضع والمكافأة على الجهد؛** حيث أن الصادق والمنصف والذي قام بالمهمة أو التكليف على أكمل وجه يرى لابد من الحصول على مقابل ذلك أي مكافأة وتقدير؛ وخاصة أن ذا الأمانة والتواضع يشعر أنه يتمتع بصفات نادرة في ظل التغيرات الموجودة في المجتمع فيرغب في مكافأة على مابذل من جهد وأتقن ماقام به بغض النظر عن النتيجة النهائية ولكنه قام بما عليه، **ويمكن تفسير العلاقة الموجبة بين عامل الأمانة والتواضع والمساومة على الدرجة؛** لأن مرتفع الأمانة والتواضع يتميز بأنه عادل يرغب في تطبيق القوانين، وأمين فيساوم على الدرجة التي حصل عليها، ولأنه يتمتع بالإنصاف فيرى أن الدرجة التي حصل عليها منخفضة مقارنة بأدائه على الاختبار، فيتوجه للأستاذ لمناقشة درجته أو بتقديم التماس لإدارة الكلية وشؤون الطلاب لمراجعة درجته والحصول على درجة أعلى، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين عامل الأمانة والتواضع والتوصية؛** لأن من سمات الطالب ذي الأمانة والتواضع تجنب الطمع ولديه سلام داخلي فيرضى بما يحصل عليه ولا يوقع الخطأ على الأستاذ، كما أن السمات السلبية لعامل الأمانة والتواضع تعكس الفرد الذي يحقق المكاسب من استغلال الآخرين لتحقيق مكاسب شخصية في كسر القواعد من أجله وتغيير موعد الاختبارات من أجله، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين عامل الأمانة والتواضع وتجنب المسؤولية؛** لأن من صفاته العدل أي كل طالب يقوم بعمله على أكمل وجه بذاته وكل طالب محدد له مهمة محددة فلا يترك الآخرين القيام بها بدلاً عنه، أو الحصول على درجة زميله في عمل جماعي دون أن يبذل أي جهد فيه، كما أن مرتفع الأمانة والتواضع يتعاون مع الآخرين وبالتالي لديه الاستعداد الكافي للقيام بالمسؤولية المحددة له، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين عامل الأمانة والتواضع وتوجيه الطلبة؛** لأن الطالب الذي ذاكر بجد ولديه أمانة في المذاكرة فهو مستعد للاختبار أياً كان، كما يرى ذاته شخصًا عادلًا لا يطلب معاملة خاصة من الأستاذ فيترك الحرية له للتدريس والاختبار، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين عامل الأمانة والتواضع وتوقع خدمة الطالب؛** لأن من سمات هذا العامل التواضع فطلباته متواضعة، فلا يتوقع أن الأستاذ سيعطيه رقمه، كما أن ذا الدرجة المرتفعة من الأمانة والتواضع ليس لديهم الرغبة في الاستفادة من الآخرين وخاصة عضو هيئة التدريس، وبالتالي تقل لديه فرض التزامات تجاهه وضرورة رده عليه في الوقت الذي يتصل فيه الطالب اذا حصل على رقمه أو

الاستجابة على رسائله، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين عامل الأمانة والتواضع والدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي والتنبؤ بالدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي من الأمانة والتواضع؛** لأن السمات السلبية والدرجات الدنيا لعامل الأمانة والتواضع الغش والخداع والاستمتاع بالحصول على امتيازات لا يتمتع بها أحد والشعور باستحقاق الحصول على معاملة خاصة وأنه متفوق والرغبة في الاستفادة من الأفراد الآخرين وكلها صفات يتمتع بها ذو الاستحقاق الأكاديمي.

- **ويمكن تفسير وجود علاقة موجبة بين عامل الانفعالية والمكافأة على الجهد؛** لأن من سمات هذا العامل الحساسية فإذا بذل أقل مجهود يحتاج تقدير ومكافأة على مافعله بغض النظر عن النتيجة؛ وأيضاً ذو الدرجة المرتفعة من سماته تقليل الأذى على الذات من عدم الحصول على مكافأت ربما يصل إلى جلد الذات، وكذلك الاعتمادية يحتاج الطالب إلى الدعم من الآخرين والرغبة في مشاركة صعوباته مع الذين يقدمون التشجيع والراحة، لذلك ترتبط إيجابياً مع المكافأة على الجهد والحصول على تقديرات عالية من الآخرين، **ويمكن تفسير العلاقة الموجبة بين عامل الانفعالية والتوصية؛** لأن شدة القلق والانفعالات هي المتحكمة في الطالب وليس العقل فأي أداء سئ يصدر منه يوجهها نحو الأستاذ، أو القلق من عدم الاستعداد الجيد للاختبار يطلب فيه بتغيير موعد الاختبار لأنه غير ملائم له، **ويمكن تفسير العلاقة الموجبة بين عامل الانفعالية وتجنب المسؤولية؛** لأن من سماته الخوف من المهام والتكليفات فيترك الطالب للآخرين القيام بالمهمة بدلاً عنه ويلقي المسؤولية على زملائه، **ويمكن تفسير العلاقة الموجبة بين عامل الانفعالية وتوجيه الطلبة؛** لأن الطالب لديه قلق وتوتر كيف سيأتي الاختبار فيلجأ لسؤال الأستاذ كيف سيكون الاختبار وماهي نوعية الأسئلة موضوعية أو مقالية ويطلب تحديد الموضوعات التي سيأتي بها الأسئلة المقالية، وربما يرجع ذلك أيضاً إلى مرونة بعض أعضاء هيئة التدريس وتعاطفهم مع الطالب الذي يشعر بالقلق فيسمح للطالب بمطالبة ذلك منه، **ويمكن تفسير العلاقة الموجبة بين عامل الانفعالية وتوقع خدمة الطالب؛** لأن شديد القلق عند مواجهة جزء صعب أثناء المذاكرة يلجأ إلى الأستاذ للحصول على مساعدة ومتوقع منه مساعدة في الحال، كما يشعر بارتباطات قوية مع الآخرين واهتماماً به وبشخصيته فيرغب في استجابة الأستاذ على رسائله عند حاجته للمساعدة منه أو رده على رسائل البريد الالكتروني، **ويمكن تفسير العلاقة الموجبة بين عامل الانفعالية والدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي؛** لأن ذا الدرجة المرتفعة من الانفعالية يشعر بالقلق والخوف والاعتمادية والحساسية وكلها صفات تدفع الطالب إلى توقعات بالاستحقاق في الدراسة والمجال الأكاديمي فيما يخص أساتذته أو زملائه، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين عامل الانفعالية والمساومة على الدرجة؛** لأن الطالب الذي يشعر بالقلق وتجنب الأذى لن يتجرأ على جدال الأستاذ والمساومة على الدرجة التي حصل عليها.

- **ويمكن تفسير وجود علاقة موجبة بين عامل الانبساطية والمكافأة على الجهد؛** لأن من سمات عامل الانبساطية تقدير الذات الاجتماعي أي تقدير من الآخرين على أي مذاكرة أو أداء أي مهام، وأيضاً الجرأة الاجتماعية والرغبة في المكاسب من المساعي الاجتماعية للحصول على درجة مرتفعة مقابل المذاكرة حتى لو الأداء سيئاً والتحدث بلباقة مع الأساتذة للنجاح في تكليف مقرر ما بُذل فيه جهد، **ويمكن تفسير العلاقة الموجبة بين عامل الانبساطية وتوجيه الطلبة؛** لأن من سماته التواصل الاجتماعي فلدى الطالب لباقة في التحدث مع الأستاذ ومعرفة تفاصيل التدريس له وكيفية اختباره، ومن سماته أن الطالب منفتح، مبهج فيرغب الحصول على محاضرات ممتعة، **ويمكن تفسير العلاقة الموجبة بين عامل الانبساطية وتوقع خدمة الطالب؛** لأن الطالب الذي لديه قدرة على التواصل الاجتماعي يتميز بقدرته

التعبيرية وبتكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين وخاصة الأساتذة، وبالتالي تكون لديهم توقعات باستجابتهم على رسائله واتصالاته، **ويمكن تفسير العلاقة الموجبة بين عامل الانبساطية والمساومة على الدرجة؛** لأنه يتميز بالجرأة الاجتماعية فيجادل من أجل درجته والتحدث بلباقة مع المسؤولين للحصول على درجات عليا، كما يرى أنه يدفع مصروفات يريد مقابلها خدمة ودرجات، كما من سمات هذا العامل تقدير الذات الاجتماعي ويرغب في الدرجة المثلى للشعور بتقدير لذاته، **ويمكن تفسير العلاقة الموجبة بين عامل الانبساطية والدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي؛** نتيجة لقوة تفاعلات الطالب الاجتماعية مع الآخرين في الجامعة يشعر بأن من حقه امتيازات واستحقاقات ومعاملة خاصة وخدمات أكاديمية، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين عامل الانبساطية والتوصية؛** لأن من سماته الوصول وتحقيق الذات، والحفاظ على تقييم ذات إيجابي وامتلاك توقعات عن ذاته مرتفعة وثقته بأدائه ويستطيع تعلم أي موضوعات صعبة وأن ليست من اهتماماته كسر الأستاذ القواعد من أجله لذلك لا يطلب من منهم كسر القواعد أو تغيير مواعيد للاختبارات لأنه واثق باستعداداته وإمكانياته، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين عامل الانبساطية وتجنب المسؤولية؛** لأن لديه جرأة اجتماعية لمواجهة المجتمع، فيقوم بالمهام بذاته ولا يلقي على الآخرين المسؤولية، كما أن الطالب ذا الانبساطية نشط وحيوي ومستوى الأنشطة لديه مرتفع، وبالتالي يكون لديه استعداد لعمل كل تكليف ونشاط ومهام بذاته وعدم القاء المسؤولية على أقرانه.

- **ويمكن تفسير وجود علاقة موجبة بين عامل المقبولية والمكافأة على الجهد؛** لأن الطالب صبور ومرن فيحتاج إلى مكافأة على بذله للجهد ويرى الأساتذة مرنين في اعطائه درجات أو تقديرات أو مكافأت بغض النظر عن الأداء إذا كان سيئاً، **ويمكن تفسير العلاقة الموجبة بين عامل المقبولية وتوقع خدمة الطالب؛** لأن من سمات هذا العامل اللطف والاعتدال واللين في التعامل مع الآخرين فيرى الطالب لين أعضاء هيئة التدريس في الرد عليه والاستجابة لرسائل البريد الالكتروني ومكالماته الهاتفية، كما أن جائحة كورونا أسهمت في ذلك في لجوء الأساتذة إلى تكوين "جروبات واتس" منذ بداية العام الدراسي تحسباً لأي زيادة في حالات الإصابة وتحويل التعلم عن بعد، مما يُشعر الطالب بمزيد من اللين في التعامل مع أساتذته وتوقع خدمته، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين عامل المقبولية والتوصية؛** لأن الطالب ذا المقبولية مسالم فلن يطلب من الأساتذةأو المسؤولين كسر القواعد من أجله، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين عامل المقبولية وتجنب المسؤولية؛** لأن الطالب ذا المقبولية لديه مرونة واستعداد لتقديم تنازلات وتعاون مع الآخرين، وبالتالي لن يلقي المسؤولية على زملائه أو تجنب المشاركة معهم، كما أن السمات السلبية للمقبولية، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين عامل الانفعالية وتوجيه الطلبة؛** لأن لديه تقبل لأي تكليف أو مهمة تتطلب منه ومسالم فلن يطلب معرفة كيفية التدريس له أو كيف سيتم اختباره وإنما يترك الأمر لتصرف الأستاذ، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين عامل المقبولية والمساومة على الدرجة؛** لأن من صفاته التسامح فلن يطلب درجة مرتفعة والدرجة التي يحصل عليها يقبلها ويرضى بها، ومن صفاته الغفران فعند حصوله على درجة منخفضة يغفر ذلك ولا يجادل على درجته، كما أن الدرجات المنخفضة من هذا العامل عنيد وعلى استعداد للمجادلة على درجته، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين عامل المقبولية والدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي كما يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي من المقبولية؛** لأن الطالب المتساهل والمعتدل والمسالم والمتسامح لا يكون لديه توقعات باستحقاقات أو امتيازات أو معاملة خاصة.

- **ويمكن تفسير وجود علاقة موجبة بين عامل يقظة الضمير والمكافأة على الجهد؛** لأن الطالب ذا يقظة الضمير مجتهد ومنظم في مذاكرته ومتقن لكل مهمة يقوم بها ومنضبط في بذله للجهد فيطلب الحصول على مكافأة على اتقانه وبذله للجهد بغض النظر إذا كان الأداء سيئًا في الاختبار، **ويمكن تفسير العلاقة الموجبة بين عامل يقظة الضمير وتوجيه الطلبة؛** لأن من سماته الحكمة فدائماً يتأنى لمعرفة مايدرس له وكيف يختار المقررات التي سيدرسها ويفكر في الطريقة التي يدرس بها الأستاذ، **ويمكن تفسير العلاقة الموجبة بين عامل يقظة الضمير والمساومة على الدرجة؛** لأن الطالب يقوم بالمهمة على أكمل وجه، والضمير هو المحرك الرئيسي لسلوكه، ومن صفاته أيضاً الكمالية وإذا حصل على درجة منخفضة يتوجه إلى الأستاذ أو بتقديم التماس لإدارة الكلية للتحقق من صحة درجته، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين عامل يقظة الضمير والتوصية؛** لأن من سماته الكمالية أي الوصول إلى أفضل أداء أثناء أي مهمة يقوم بها وبالتبعية سيحصل على درجات مرتفعة لأنه دائماً جاهز ومستعد لأي اختبار وبالتالي لا يصل إلى أداء سئ ولا يوقع أي خطأ على أستاذه في هذه الحالة، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين عامل يقظة الضمير وتجنب المسؤولية؛** لأن الدقيق والمنظم والمجتهد هو طالب يقوم بذاته بالمهمة ولا يثق بأداء زملائه ولا يلقي المطلوب منه على الآخرين ولا يترك زملاءه يقومون بالمهمة بدلاً عنه، كما أن السمات السلبية والدرجة المنخفضة من يقظة الضمير تمثل تجنب التكليفات المرتبطة بالمهمة وهذا مايحمله معنى تجنب المسؤولية، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين عامل يقظة الضمير وتوقع خدمة الطالب؛** لأن الطالب ذا يقظة الضمير يتسم بالحكمة فيلتمس للأستاذ أن لديه أشغالًا وأعباء كثيرة تأخره عن الرد عن اتصالاته ورسائله؛ كما أن السمات السلبية لهذا العامل الكسل والإهمال؛ فعند أي مواجهة أي موقف أو جزء صعب يستعين مباشرة بالأستاذ بالاتصال به أو إرسال الرسائل ويتوقع استجابته عليه في الحال لذلك الارتباط سالب بين يقظة الضمير وتوقع خدمة الطالب، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين عامل يقظة الضمير والدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي؛** لأن الطالب نتيجة جهده وتعبه في المذاكرة وإتقانه في أداء التكليفات والمهام وتنظيمه لن يطلب أي استحقاقات أخرى، كما أن الطالب المجتهد الذي يؤدي مايجب عليه المنظم في وضع الخطط للمذاكرة والدقيق في كل المهام لايحتاج إلى تكوين توقعات بأنه يحتاج امتيازات خاصة أو أي استحقاقات دون أن يبذل جهد لذلك.
- **ويمكن تفسير وجود علاقة موجبة بين عامل الانفتاح على الخبرة والمكافأة على الجهد؛** لأن الطالب ذا الانفتاح على الخبرة يحب البحث عن الموضوعات الجديدة والابتكار وغير تقليدي فيرغب في الحصول على مكافأت عظيمة على مابذل من جهد في الوصول لهذا الابتكار، **ويمكن تفسير العلاقة الموجبة بين عامل الانفتاح على الخبرة وتوجيه الطلبة؛** لأن من سمات هذا العامل أن الطالب فكري وغير تقليدي ويحب الفضول وبالتالي يستطلع لمعرفة كيفية تقديم المعلومات له، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين عامل الانفتاح على الخبرة والتوصية؛** لأن من صفاته الإبداع وتركيز انتباهه على الخروج عن المألوف وبالتالي لن يكون لديه أي توصيات لإيقاع أخطاء على الأساتذة وغيرها، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين عامل الانفتاح على الخبرة وتجنب السؤولية؛** لأن من صفاته الفضول للاكتشاف والوصول لأشياء غير تقليدية وبالتالي فهو يقوم بها بذاته ولكي يكون منفردًا ومبدعًا بذاته فلن يلقي المسؤولية على الآخرين، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين عامل الانفتاح على الخبرة وتوقع خدمة الطالب؛** لأنه غير تقليدي فلا يتبع نفس الأساليب التي يقوم بها الآخرون في انتظار مساعدة أو رد من أساتذته، وإنما يكرس وقته للانفتاح على الخبرات والاكتشاف والبحث عن كل ماهو جديد، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين عامل الانفتاح على الخبرة والمساومة على الدرجة؛** لأن عينة البحث الحالي

من طلبة الجامعة وهي أكثر الفئات حباً للانترنت والاطلاع على كل ماهو جديد به والانفتاح على الخبرات لذلك يكون هدفهم أكبر من الجدال على درجة مرتفعة، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين عامل الانفتاح على الخبرة والدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي؛** لأن المنفتح على الخبرات أكثر انبهاراً بالانترنت وحضور الحفلات، والمسارح، والاطلاع على الثقافات فيشغل وقته بذلك وبالتالي لا يكون لديه توقعات بالحصول على امتيازات أو استحقاقات في المجال الأكاديمي.

- **ويمكن تفسير وجود علاقة موجبة بين الدافعية والمكافأة على الجهد؛** لأن الطالب ذا الدافعية المرتفعة يكون لديه حماس وانجذاب وفضول للتعلم وبذل الجهد لأداء التكليفات عن بعد وبالتالي يرغب في مقابل ذلك مكافأة على ماقام به من تعلم ومذاكرة، كما لديه حب استطلاع بالمكافأة التي سيحصل عليها مقابل مابذل من جهد في حضور المحاضرات أو مذاكرة أو اتقان في المذاكرة، **ويمكن تفسير العلاقة الموجبة بين الدافعية وتوجيه الطلبة؛** لأن الطالب ذا الدافعية المرتفعة يرغب دائماً في التحسن من خلال المحاولات التي يقوم بها وبالتالي لديه فضول لمعرفة كيفية التدريس له وكيف سيتم اختباره لكي يكون مستعدًا جيداً ولاستثارة دافعيته من أجل التحسن والنجاح الأكاديمي وتحقيق أهدافه، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين الدافعية والتوصية؛** لأن ذا الدافعية المرتفعة يوجه سلوكه نحو هدف معين ويثابر من أجل ذلك، فلن يوقع الخطأ على الأستاذ إذا كان أداؤه سيئًا بل سيحاول ويثابر من أجل تحسين مستواه، ولديه اعتقاد بأن قدرته قابلة للتحسين من خلال العمل والمثابرة، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين الدافعية وتجنب المسؤولية؛** لأن الطالب يبذل الجهد في أداء النشاط أو التكليف بذاته لإشباع دوافعه فلن يلقي المسؤولية على زملائه، كما أن هدفه الرضا الذاتي عن تحقيق نجاحه وعن تحسنه وليس عن الآخرين، كما أن ذا الدافعية المنخفضة تكون دوافعه لتجنب الفشل وهذا مايحدث في تجنب المسؤولية في الكذب على أستاذه لتجنب الفشل في مهمة ما، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين الدافعية وتوقع خدمة الطالب؛** لأن ذا الدافعية المرتفعة هو شخص معتمد على ذاته في تحقيق أهدافه وقوة دافعه هي المحرك الرئيسي له فلا ينتظر من الأستاذ مساعدة أو توقع خدمة منه من أجل مهمة أو تكليف مطلوب منه، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين الدافعية والمساومة على الدرجة؛** لأن الطالب يشبع حاجاته ويحقق أهدافه ويصل إلى المستوى المطلوب والنجاح وتحقيق درجات مرتفعة فلا يحتاج إلى المساومة والجدال على درجته، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين الدافعية والدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي؛** لأن ذا الدافعية المنخفضة يكون هدفه موجهًا نحو الحصول على استحسانات من الآخرين لأن اعتقاده أن قدرته غير قابلة للتحسن وأنها ثابتة على المستوى الذي فيه وهذا هو مفهوم الاستحقاق الأكاديمي لذلك ذو الدافعية المرتفعة لا يكون لديه استحقاق أكاديمي.

- **ويمكن تفسير وجود علاقة موجبة بين مراقبة الذات والمكافأة على الجهد؛** لأن الطالب الذي يفهم المهام والتكليفات التي يقوم بها أثناء التعلم عن بعد وينشد لتحقيق أهدافه يرغب في مكافأة مقابل الجهد والمذاكرة، **ويمكن تفسير العلاقة الموجبة بين مراقبة الذات وتوجيه الطلبة؛** لأن مراقبة الذات يعني التعرف على مايدرس له وكيفية اختباره، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين مراقبة الذات والتوصية؛** لأن الطالب على استعداد لفهم كل مايقوم به وبالتالي لن يطلب تغيير موعد الاختبارات، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين مراقبة الذات وتجنب المسؤولية؛** لأن مراقبة الذات تعتمد على النفس (الذات) في تحقيق مايرغب به الطالب وبالتالي لن يلقي الأعباء على الآخرين وإنما يقوم بها بذاته، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين مراقبة الذات وتوقع خدمة الطالب؛** فالطالب الذي يتمتع بمراقبة ذاته قادر على استخدام وسائل التعلم عن بعد فلن يكون منتظرًا من الأستاذ مساعدته في ذلك، **ويمكن تفسير**

العلاقة السالبة بين مراقبة الذات والمساومة على الدرجة؛ لأن الطالب الذي يضع خططاً دراسية في التعلم عن بعد وقادر على تغيير هذه الخطط عند الضرورة لتحقيق أهدافه وغاياته لن يحتاج إلى الجدال من أجل الدرجة لأنها مُرضية له ولخططه، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين مراقبة الذات والدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي والتنبؤ بالاستحقاق من مراقبة الذات؛** لأن القادر على وضع الخطط الدراسية واستخدام وسائل التعلم عن بعد لن يطلب امتيازات واستحقاقات دون بذل جهد لذلك.

- **ويمكن تفسير وجود علاقة موجبة بين المعرفة بالانترنت والمكافأة على الجهد؛** لأن معرفة الطالب بالبحث عن المعلومات عبر الانترنت وتحميل الملفات خلاله وإرسال الايميلات يرغب في تقدير ومكافأة على ذلك، **ويمكن تفسير العلاقة الموجبة بين المعرفة بالانترنت وتوجيه الطلبة؛** لأن التعلم عبر الانترنت مجال واسع به الكثير من التكنولوجيا المتطورة والمتغيرة كل يوم، فيطلب من الأستاذ الكيفية التي سيختبر بها، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين المعرفة بالانترنت والتوصية؛** لأن لديه علمًا ومعرفة بكل مايتعلق بالانترنت فهو مستعد فلن يحتاج طلب تغيير أي مواعيد للاختبارات من الأستاذ، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين المعرفة بالانترنت وتجنب المسؤولية؛** لأن الطالب الذي لديه معرفة بالانترنت هو تعلم بذاته حتى وصل لهذه المعرفة لأنها مهارة يدوية يقوم بها الطالب ويتدرب عليها وبالتالي لا يترك الآخرين للقيام بالمهام بدلاً عنه، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين المعرفة بالانترنت وتوقع خدمة الطالب؛** لأن لدى الطالب الخبرة والكفاءة في التعامل مع الانترنت وكل ماهو جديد متعلق به فلا ينتظر من الأستاذ مساعدة، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين المعرفة بالانترنت والمساومة على الدرجة؛** لأن خبرته ومعرفته بالانترنت وكفاءته ينتج عنها درجة مناسبة لقدراته وبالتالي لا يحتاج مساومة من أجل درجة أعلى، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين المعرفة بالانترنت والدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي والتنبؤ بالاستحقاق من المعرفة بالانترنت؛** فالقادر على تحميل الملفات عبر الانترنت وإرسال واستقبال الايميلات لن يطلب امتيازات واستحقاقات تتعلق بدراسته عبر الانترنت لأنه ملم بكل جوانبه.
- **ويمكن تفسير وجود علاقة سالبة بين قلق الانترنت والمكافأة على الجهد؛** لأن القلق والتوتر بشأن مايتعلمه الطالب قد يضيع منه الفرصة للتركيز وبالتالي لن يكون هناك جهد مبذول وبالتالي لن يكون هناك تقدير ومكافأة، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين قلق الانترنت وتوجيه الطلبة؛** لأن الطالب لديه خوف وتوتر من استخدام الانترنت فلن يكون لديه الدافع لمعرفة كيف يدرس محاضراته له، **ويمكن تفسير العلاقة الموجبة بين قلق الانترنت والتوصية؛** لأن التعلم عبر الانترنت هو نظام فرض ذاته أثناء جائحة كورونا وغير معتاد عليه الطلبة فيقلقون بشأن استخدامه، وبالتالي يطلب الطالب من الأستاذ بتغيير موعد الاختبارات لأنه غير مستعد كفاية وكسر القواعد المتبعة من أجله، **ويمكن تفسير العلاقة الموجبة بين قلق الانترنت وتجنب المسؤولية؛** قد يشمل قلق الانترنت من الاستخدام أو استقبال رسائل بريد الكتروني أو تحميل ملفات خوفاً من الفيروسات وبالتالي يلجئ الطالب إلى الآخرين للقيام بهذه المهام بدلاً عنه، **ويمكن تفسير العلاقة الموجبة بين قلق الانترنت وتوقع خدمة الطالب؛** لأن التوتر المصاحب لاستخدام التكنولوجيا والتعامل مع الانترنت يصاحبه انتظار ورد من الأستاذ عند طلب مساعدته أو الاستجابة على هاتفه وقت الاتصال وإلا ازداد قلقه، **ويمكن تفسير العلاقة الموجبة بين قلق الانترنت والمساومة على الدرجة؛** لأن القلق يصاحبه تضيع الفرصة في الأداء جيداً على الاختبار فيكون الأداء سيئاً فيلجأ الطالب للأستاذ لتحسين الدرجة أو إعادة الاختبار حتى يكون هادئ، **ويمكن تفسير العلاقة الموجبة بين قلق الانترنت والدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي؛** لأن القلق بشأن بطء المواقع

وانقطاع الانترنت يصاحبه أن من حق الطالب أن ينجح لأن ذلك خارج سيطرته ويستحق درجات مرتفعة أيضاً.

- **ويمكن تفسير وجود علاقة موجبة بين التركيز والمكافأة على الجهد؛** لأن التركيز مجهود يقوم الشخص المنضبط والمجتهد فدائماً يرغب في احساس بالتقدير والحصول على مكافأة على مابذل من جهد، **ويمكن تفسير العلاقة الموجبة بين التركيز وتوجيه الطلبة؛** لأن الشخص المنتبه يرغب في الاطلاع ومعرفة كل مايقدم له في تعلمه أو عن اختباره، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين التركيز والتوصية؛** لأن التركيز في التعلم عن بعد والبعد عن أي مشتتات يجعل الطالب مستعداً وبالتالي لن يطلب من الأستاذ كسر أي قواعد أو تغيير أي مواعيد، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين التركيز وتجنب المسؤولية؛** لأن القادر في البعد عن أي مشتتات وأي أشياء تعيق التعلم يكون دائماً متحمساً للقيام بأي عمل طلب منه أو في العمل الجماعي وبالتالي لن يترك لأي أحد القيام بدلاً عنه، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين التركيز وتوقع خدمة الطالب؛** لأن من سمات ذي التركيز استغلال أوقاته في التعلم عن بعد وبالتالي سيعتمد على ذاته في كل شئ ولن ينتظر من الأستاذ مساعدة، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين التركيز والمساومة على الدرجة؛** لأن الذي سيحقق أهدافه وطموحاته ودرجته التي يأمل لها لن تكون هناك حاجة للجدال على الدرجة، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين التركيز والدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي والتنبؤ بالاستحقاق من التركيز؛** لأن البعد عن المشتتات والتركيز وحسن استغلال الأوقات في التعلم عن بعد لا يصاحبه استحقاقات وامتيازات لأنه يحصل على مايريده الطالب بجهده.
- **ويمكن تفسير وجود علاقة موجبة بين الدرجة الكلية لاستراتيجيات التعلم عن بعد والمكافأة على الجهد وتوجيه الطلبة؛** لأن البحث عن المعلومات عبر الانترنت وأداء التكليفات ومناقشتها مع زملائه عبر البريد الالكتروني يراها الطالب كالحضور الفعلي في المحاضرات والمشاركة في العمل الجماعي لذلك يرغب في مكافأة على تعبه بالإضافة أنه يرى أن تكون المحاضرات ممتعة على الانترنت مثلها مثل الحضور الفعلي، **ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين الدرجة الكلية لاستراتيجيات التعلم عن بعد والتوصية وتجنب المسؤولية وتوقع خدمة الطالب والمساومة على الدرجة والدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي كما يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي من الدرجة الكلية لاستراتيجيات التعلم عن بعد؛** لأن المهارة وتنظيم الذات والتأثير هي ركائز أساسية في التعلم عن بعد عند تحققها لدى الطالب لن يطلب استحقاقات وامتيازات من الآخرين أو إلقاء المهام عليهم أو جدال على درجة لأنه حقق هدفه في التعلم عن بعد.

ولمناقشة نتائج الفرض الثاني: يتضح أنه **تحقق كلياً** حيث أشارت نتائجه إلى (**وجود علاقات ارتباطية متباينة النوع (موجبة-سالبة)، ودالة إحصائياً بين درجات الطلبة في الاستحقاق الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) وكل من العوامل الستة الكبرى للشخصية وفق نموذج هيكساكو واستراتيجيات التعلم عن بعد (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طلبة الجامعة.**

- **وتتفق هذه النتيجة** مع ماأشار إليه **Ashton, Lee, & De Vries (2014)** في أن **الأمانة والتواضع** يقيم الميل إلى الصدق في العلاقات الشخصية، عدم الرغبة في التلاعب بالآخرين، وتجنب الاحتيال والفساد، عدم الرغبة في الاستفادة من الأفراد الآخرين أو المجتمع ككل، وعدم الاهتمام بامتلاك الثروة الفخمة والسلع الكمالية، ومناصب اجتماعية عالية، لا يتم تحفيزهم بالمال أو اعتبارات المكانة الاجتماعية، والتواضع، ينظرون إلى أنفسهم كأشخاص عاديين دون أي مطالبة بمعاملة

خاصة، وأيضاً مع **Liu, Zettler, & Hilbig (2020)** بأن الأشخاص مرتفعي الأمانة والتواضع عادلون بشكل عام لاتباع القوانين الاجتماعية أو الأخلاقية، وغير مهتمين بتعظيم المكاسب الفردية، ويرون أنفسهم أشخاصًا عاديين دون الشعور باستحقاق الحصول على معاملة خاصة، وكذلك مع **Lee & AshtonA (2020)** بأن مرتفعي الأمانة والتواضع يفقدون الفوائد المحتملة التي تأتي من استغلال الآخرين لهم.

- وتتفق هذه النتيجة مع ماذكره بحث **Ashton, Lee, & De Vries (2014)** بأن ذا **الانفعالية** يشعر بالخوف، تجنب الأذى الجسدي، القلق، الاعتمادية في حاجة الفرد إلى الدعم العاطفي من الآخرين، ومشاركة صعوباتهم مع أولئك الذين يقدمون التشجيع والراحة، الحساسية وارتباطات قوية وحساسية تعاطفية تجاه مشاعر الآخرين؛ كما تتفق جزئياً مع نتائج بحث **McLellan (2014)**؛ **(Bonaccio, Reeve, & Lyerly (2016**في وجود ارتباط موجب بين الاستحقاق الأكاديمي وسمة العصابية (لأن الانفعالية متشابهة مع القلق كجزء من العصابية).
- وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج بحث **McLellan (2014)** في وجود ارتباط موجب بين **الانبساطية** والاستحقاق الأكاديمي، ولا تتفق مع نتائج بحث **Chowning & Campbell (2009)** الذي أسفر عن عدم وجود ارتباط بين الانبساطية والاستحقاق الأكاديمي؛ ونتائج بحث **Bonaccio, Reeve, & Lyerly (2016)** في وجود ارتباط سالب بين الانبساطية والاستحقاق الأكاديمي.
- وتتفق هذه النتيجة مع ماأشار إليه **Ashton, Lee, & De Vries (2014)** بأن ذا **المقبولية** مستعدون للثقة بالآخرين مرة أخرى وإعادة العلاقات الودية بعد معاملتهم بشكل سئ، اللطف، ويترددون في الحكم على الآخرين بقسوة، المرونة تقيم استعداد الفرد لتقديم تنازلات والتعاون مع الآخرين، يتجنبون الحجج ويستوعبون اقتراحات الآخرين حتى إذا كانت غير معقولة، الصبر، وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج بحث **Chowning & Campbell (2009)** في وجود ارتباط سلبي بين المقبولية مع المسؤولية الخارجية كبعد من الاستحقاق الأكاديمي، ومع نتائج بحث **(Kopp 2011)**؛ **McLellan (2014)**؛ **Bonaccio, Reeve, & Lyerly (2016)** في وجود ارتباط سلبي بين المقبولية والاستحقاق الأكاديمي.
- وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث **Chowning & Campbell (2009)** عن وجود ارتباط سلبي بين **يقظة الضمير** مع المسؤولية الخارجية، وبحث **Kopp (2011)** في وجود ارتباط سلبي بين يقظة الضمير والاستحقاق الأكاديمي ؛ حيث أن الطالب غير جدير بالثقة أو أقل ضميرًا يرتفع لديه الاستحقاق الأكاديمي؛ واتفقت نتائجه مع بحث **Gjevre, Larue, & Gordon (2014)**، **Bonaccio, Reeve, & Lyerly (2016)**، ومع نتائج بحث **McLellan (2014)** في وجود إسهام موجب ليقظة الضمير مع انخفاض تجنب المسؤولية وانخفاض توجيه الطالب وتوقع خدمة الطالب، وسالب ليقظة الضمير في الاستحقاق الأكاديمي الدرجة الكلية، وتوقع خدمة الطالب، ولم تتفق هذه النتيجة مع نتائج نفس البحث في وجود ارتباط سالب بين يقظة الضمير والمكافأة على الجهد، كما تتفق مع نتائج بحث **McLellan & Jackson (2017)** المستويات العليا من يقظة الضمير ترتبط مع مستويات منخفضة من توقع خدمة الطالب، ويكونون أكثر عرضة لمساومة على الدرجة، كما أن المستويات المنخفضة من يقظة الضمير تقود إلى توقعات وسلوكيات أكثر استحقاقًا خاصة فيما يتعلق بتوزيع المسؤولية بعيدًا عن الطالب وإلقائها على الأستاذ، الأقران، أو الجامعة، وتوقع خدمة الطالب أو توجه الطالب نحو التعليم؛ فالطلبة ذوو المستويات المرتفعة من يقظة الضمير يكونون أقل احتمالا

من الآخرين لتجنب المسؤولية أو توقع خدمة الطالب عندما يتعلق الأمر بالتعليم؛ فعلى سبيل المثال (أنا طالب في الجامعة فأستحق الحصول على مزيد من المدخلات عن كيفية تدريس محاضراتي)، (وعمل الأساتذة من أجل الطلبة)، فالطلبة الذين يؤيدون ذلك يرون التعليم على أنه سلعة ويبدو أنهم يتوقعون توصيات غير حقيقية من أساتذة الجامعة (فعندما تتعارض خططي الشخصية مع أحد الاختبارات يجب على الأستاذ السماح لي بإجراء الاختبار في وقت مختلف)؛ وبشكل عام هؤلاء الطلبة لديهم إحساس منخفض بالمسؤولية الشخصية، فقد أسفرت النتائج عن أن الطلبة الذين يتمتعون بمستويات عليا من يقظة الضمير ومستويات منخفضة من العصابية هم أكثر قدرة على إدارة توقعاتهم من أساتذة الجامعة ويسعون لطلب المساعدة من مصادر بديلة مقارنة بالآخرين، ويكونون أكثر عرضة لمساومة الصف.

- ولا تتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث **Chowning & Campbell (2009)** الذي أسفر عن عدم وجود ارتباط بين الانفتاح على الخبرة والاستحقاق الأكاديمي.
- وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بحث **McLellan (2014)** في وجود ارتباط سلبي بين التعلم المنظم ذاتيًا والاستحقاق الأكاديمي، ومع بحث **McLellan & Jackson (2017)** في أن المتعلمين المنظمين ذاتيًا هم يتحملون مسؤولية تعلمهم وتعليمهم؛ فالطلبة الذين يتجنبون المسؤولية ويعتمدون على نهج توقع خدمة الطالب للتعليم ربما يستفيدون من التدرب على التعلم المنظم ذاتيًأ؛ فاتباع التدريب على التعلم المنظم ذاتيًا يؤدي إلى طلبة يظهرون مستويات منخفضة من الاستحقاق الأكاديمي؛ وخاصة أن تجنب المسؤولية بعد من الاستحقاق الأكاديمي.

ولمناقشة نتائج الفرض الثالث: يتضح أنه **تحقق جزئياً** حيث أشارت نتائجه إلى (**يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي من (الأمانة والتواضع، المقبولية) ضمن العوامل الستة الكبرى للشخصية، و(مراقبة الذات، المعرفة بالانترنت، التركيز، الدرجة الكلية) لاستراتيجيات التعلم عن بعد**

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث **Bertl, Andrzejewski, Hyland, Shrivastava, Russell, & Pietschnig (2019)** حيث أن عامل الأمانة والتواضع ضمن العوامل الستة الكبرى للشخصية هو منبئ قوي بتوقعات الاستحقاق وبالمسؤولية الخارجية؛ مما يشير إلى استحقاق أقل مع مزيد من الأمانة، ومع نتائج بحث **Brown (2015)** بأن عامل المقبولية منبئ دال إحصائيًا بالاستحقاق الأكاديمي، وفيما يخص استراتيجيات التعلم عن بعد يعتبر هذا البحث الأول لدراسته مع الاستحقاق الأكاديمي انطلاقاً من دراسة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً مع الاستحقاق الأكاديمي ولكنه مواكبة للتغيرات الحادثة بالمجتمع وللجائحة التي نعيش بها كانت الحاجة لمعرفة استراتيجيات التعلم عبر الانترنت.

التوصيات:

١- عقد ندوات لطلبة الجامعة من الذكور والإناث وتوعيتهم بالآثار السلبية للاستحقاق في المجال الأكاديمي.
٢- يجب على المربين والمسؤولين في التعليم العالي وضع سياسات واضحة وحازمة ولائحة محددة للكليات خاصة بوضع الدرجات للطلبة لتقليل توقعات الطلبة غير الواقعية بخصوص الدرجات وخفض الاستحقاق الأكاديمي لديهم.
٣- إجراء مقابلات شخصية بشكل مستمر مع الطلبة للتشخيص المبكر لمرتفعي الاستحقاق الأكاديمي.

٤- تفعيل أعضاء هيئة التدريس (الأساتذة) لاستراتيجيات التدريس الفعالة لمنع الملل وزيادة نجاح الطلبة وتقليل الاستحقاق الأكاديمي.
٥- تفعيل دور الأساتذة كمقدمي الخدمة ليس فقط في المحاضرات ولكن في كل مايخص الطالب سواء شرح، محاضرة، تكليف، تواصل اجتماعي، حل مشكلة ما، مراجعة الدرجات.
٦- تواصل الأساتذة مع الطلبة بشكل أفضل في ظل التكنولوجيا لمعرفة احتياجاتهم واستفساراتهم وشكواهم عن طريق إنشاء مجموعات التواصل الاجتماعي سواء فيس بوك أو واتس آب أو تليجرام للتحاور والمناقشة مع الطلبة في أي أمور تخص المقرر الدراسي وتحديد وقت محدد مسموح لهم للاتصال أو إرسال رسائل بها غير أوقات المحاضرات وغير مسموح في أي أوقات أخرى وبذلك يقل استحقاق الطلبة لخدمات يقوم بها الأساتذة من أجلهم.
٧- تفعيل دور وحدة الإرشاد الأكاديمي ومراكز التوجيه والإرشاد في الجامعات لتعريف الطلبة بمفهوم الاستحقاق الأكاديمي وآثاره السلبية وأن كل طالب يأخذ حقه وأدوار الأساتذة.
٨- تفعيل أسلوب المحاضرة باستخدام لعب الأدوار بين الطالب والأستاذ ليستفيد الطالب في المقام الأول في الشرح وليشعر بأعباء الأستاذ في المقام الثاني ومراعاته والبعد عن استحقاقه فيما يخص الأستاذ.
٩- وضع معايير للمقابلات الشخصية للالتحاق بالكليات بالجامعة في ضوء سماتهم الشخصية وفق نموذج هيكساكو بالإضافة إلى معايير تميزهم العلمي في التخصص.
١٠- ضرورة مساعدة الأساتذة للطلبة على تفعيل الاستراتيجيات المساعدة لهم في التعلم عن بعد.
١١- توجيه المسؤولين وقيادات الجامعة إلى إعداد دورات وورش عمل من خلال وحدة التعلم الالكتروني بالكليات لتدريب الطلبة على استراتيجيات التعلم عن بعد وكيفية تفعيلها في الدراسة للحصول على مستويات تعلم أفضل وتسهيل التعلم عليهم في ظل التغيرات الحادثة أثناء جائحة كورونا لأنها كلما زادت قلت توقعات الطلبة بحصولهم على امتيازات تتعلق بالجانب الأكاديمي.

البحوث المقترحة:

١- الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الحكومية والخاصة.
٢- أثر برنامج تدريبي لخفض الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
٣- الفروق في الاستحقاق الأكاديمي في ضوء الفرقة الدراسية والكليات النظرية والعملية بالجامعات المصرية.
٤- فاعلية برنامج تدريبي في تحسين استراتيجيات التعلم عن بعد لدى طلبة الجامعة.
٥- التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس العوامل الستة الكبرى للشخصية على عينات أخرى.
٦- العوامل الستة الكبرى للشخصية وفق نموذج هيكساكو (دراسة عبر ثقافية).
٧- النموذج السببي للعلاقات بين الاستحقاق الأكاديمي والعوامل الستة الكبرى للشخصية وفق نموذج هيكساكو واستراتيجيات التعلم عن بعد لدى طلبة الجامعة.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

أبو هاشم، السيد محمد (٢٠٠٧). المكونات الأساسية للشخصية في نموذج كل من كاتل وأيزنك وجولدبيرج لدى طلاب الجامعة (دراسة عاملية). *مجلة كلية التربية ببنها*، ١٧(٧٠)، ٢١٠-٢٧٤.

جامعة الزقازيق (٢٠٢٠). *تقارير تعيين أوائل الكلية خلال السنوات ٢٠١٩-٢٠٢١* . شؤون العاملين بكلية التربية.

الحسيني، هشام حبيب. (٢٠١٢). *العوامل الخمسة للشخصية: وجهة جديدة للدراسة وقياس بنية الشخصية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الضبع، فتحي عبد الرحمن. (٢٠١٩). العوامل الستة الكبرى للشخصية النسخة المختصرة " HEXACO 24" محددات نفسية للأنا الهادئة لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، (٦٦)، ٦٨، ٢١-٥٥.

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

الضبع، فتحي عبد الرحمن. (٢٠١٨). فعالية برنامج إرشادي في تنمية التواضع لخفض الاستحقاق النرجسي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٤(١٠)، ٣٣٦-٤٠٦.

عبد المطلب، السيد الفضالي وأحمد، ميمي السيد. (٢٠١٦). البناء العاملي للعوامل الستة الكبرى للشخصية في ضوء نموذج (HEXACO) وعلاقته بمعنى الحياة لدى طلبة جامعة الزقازيق. *مجلة كلية التربية ببنها*، (١٠٨)، ١، ١٣٩-١٨٢.

بدر، أميرة محمد. (٢٠٢٠). الدوافع النفسية لسلوك السيلفي وعلاقتها بكل من العوامل الستة للشخصية (نموذج هيكساكو) وتقدير الذات لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق. *دراسات تربوية ونفسية مجلة كلية التربية بالزقازيق*، (١٠٦)، ٢، ٧٣-٢١٨.

حسن، عزت عبد الحميد. (٢٠١٦). *الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية تطبيقات باستخدام برنامج LISREL 8.8*. القاهرة: دار الفكر العربي.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Anglim, J., & O'connor, P. (2019). Measurement and Research Using the Big Five, HEXACO, and Narrow Traits: A Primer for Researchers and Practitioners. *Australian Journal of Psychology*, 71(1), 16-25.

Ashton, M. C., & Lee, K. (2009). The HEXACO–60: A Short Measure of the Major Dimensions of Personality. *Journal of personality assessment*, 91(4), 340-345.

Ashton, M. C., Lee, K., & De Vries, R. E. (2014). The HEXACO Honesty-humility, Agreeableness, and Emotionality factors: A Review of Research and Theory. *Personality and Social Psychology Review*, 18(2), 139-152.

Barnard, L., Lan, W. Y., To, Y. M., Paton, V. O., & Lai, S. L. (2009). Measuring Self-Regulation in Online and Blended Learning Environments. *Internet and Higher Education*, 12(1), 1-6.

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. L., & Lyerly, J. (2016). Academic Entitlement: Its Personality and General Mental Ability Correlates, and Academic Consequences. *Personality and Individual Differences*, 102, 211-216.

Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-Regulated Learning Strategies & Academic Achievement in Online Higher Education Learning Environments: A Systematic Review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13.

Brown, C. A. (2015). *Examining the Relationship Between Personality, Narciccism Types, and Academic Entitlement*, (Un Published Master Thesis). Valdosta State University: Science College.

Chowning, K., & Campbell, N. J. (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.

De Vries, R. E. (2020). Higher-Order Structures of Personality. In V. Zeigler-Hill, T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Switzerland: Springer Nature AG, 1947-1963.

Ellis, J., Bacon-Baguley, T., & Otieno, S. (2021). Academic Entitlement in Physician Assistant Students. *Journal of Physician Assistant Education*, 32(1), 1-9.

Fletcher, K. L., Pierson, E. E., Neumeister, K. L. S., & Finch, W. H. (2020). Overparenting and Perfectionistic Concerns Predict Academic Entitlement in Young Adults. *Journal of Child and Family Studies*, 29(2), 348-357.

Freihofner, U., Campbell, C., & Smala, S. (2018). Digital Tool Use and Self-Regulated Strategies in a Bilingual Online Learning Environment. In *Digital Technologies: Sustainable Innovations for Improving Teaching and Learnin*g. Cham :Springer, 131-146.

Gjevre, B., Larue, L. A., & Gordon, R. A. (2014). Academic Entitlement, Self Control, and Academic Performance. T*he 86 th Annual Midwestern Psychological Association Conference*, Chicago.

Jackson, D. L., Frey, M. P., McLellan, C., Rauti, C. M., Lamborn, P. B., & Singleton-Jackson, J. A. (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. L., Singleton-Jackson, J. A., & Frey, M. P. (2011). Report of a Measure of Academic Entitlement. *American International Journal of Contemporary Research*, 1(3), 53-65.

Keener, A. (2020). An Examination of Psychological Characteristics and Their Relationship to Academic Entitlement among Millennial and Nonmillennial College Students. *Psychology in the Schools*, 57(4), 572-582.

Kim , S. , Jo , M ., & Lee , S. (2013) .Psychometric Properties of the Korean Short Form-36 Health Survey Version 2 for Assessing the General Population. *Asian Nursing Research*, 7 , 61-66

Kopp, J. P. (2011). *Gathering Further Validity Evidence for The Academic Entitlement Questionnaire: Examining the Relationship Between Non Compliance and Academic Entitlement*, (Un Published Masters Thesis). James Madison University: Faculty of Arts,.

Lawshe, C. H. (1975). A Quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.

Lee, K., Ashton, M. (2020A). HEXACO Model of Personality. In J. C. Bernado, S. N. Christopher (Eds.), *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Models and Theories*. United States: Library of Congress Cataloging-in- Publication Data, 249-256.

Lee, K., Ashton, M. (2020B). HEXACO Model of Personality Structure. In V. Zeigler-Hill, T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Switzerland: Springer Nature Switzerland AG, 1932-1936.

Lee, K., Ashton, M. C., Griep, Y., & Edmonds, M. (2018). Personality, Religion, and Politics: An Investigation in 33 Countries. European *Journal of Personality*, 32(2), 100-115.

Lewis E. (2020). Online Self-Regulated Learning Strategies. In: Peters M. (Eds) *Encyclopedia of Teacher Education*. Singapore: Springer.

Liu, J., Zettler, I, & Hilbig, B. (2020). Honesty-Humility. In V. Zeigler-Hill, T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Switzerland, Cham: Springer International Publishing, 1996-2004.

Luckett, M., Trocchia, P. J., Noel, N. M., & Marlin, D. (2017). A Typology of Students Based on Academic Entitlement. *Journal of Education for Business*, 92(2), 96-102.

Marimuthu, R., Chone, L. S., Heng, L. T., Nah, E. A., & Fen, O. S. (2013). Comparing the Online Learning Strategies of Male and Female Diploma Students of An English Language Course. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 90, 626-633.

Martinez-Lopez, R., Yot, C., Tuovila, I., & Perera-Rodríguez, V. H. (2017). Online Self-Regulated Learning Questionnaire in a Russian MOOC. *Computers in Human Behavior*, 75, 966-974.

McLellan, C. (2014). *The Relationship Between Personality, Self-Regulated Learning, and Academic Entitlement*, (Un Published Master Thesis). University of Windsor Canada: Arts College.

McLellan, C. K., & Jackson, D. L. (2017). Personality, Self-Regulated Learning, and Academic Entitlement. *Social Psychology of Education*, 20(1), 159-178.

Meyers, L. S., Gamst, G. C., & Guarino, A. J. (2013). *Performing Data Analysis Using IBM SPSS*. Unites States of America, Hoboken, New jersy: John Wiley & sons, Inc.

Min, H., & Nasir, M. K. M. (2020). Self-Regulated Learning in A Massive Open Online Course: A Review of Literature. *European Journal of Interactive Multimedia and Education*, 1(2), 1-6.

Oostrom, J. K., de Vries, R. E., & De Wit, M. (2019). Development and Validation of a HEXACO Situational Judgment Test. *Human Performance*, 32(1), 1-29.

Seipel, S. J., & Brooks, N. G. (2020). Academic Entitlement Beliefs of Information Systems Students: A Comparison with Other Business Majors and an Exploration of Key Demographic Variables and Outcomes. *Information Systems Education Journal*, 18(4), 46-58.

Sucaromana, U. (2020). A Study on the Online Learning Strategies among Thai EFL Undergraduate Students. *Proceedings of IAC (Vienna, Austia)*, 15-18.

Taylor, J. M., Bailey, S. F., & Barber, L. K. (2015). Academic Entitlement and Counterproductive Research Behavior. *Personality and Individual Differences*, 85, 13-18.

Tsai, M. J. (2009). The Model of Strategic E-Learning: Understanding and Evaluating Student E-Learning from Metacognitive Perspectives. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(1), 34-48.

Wasieleski, D. T., Whatley, M. A., Briihl, D. S., & Branscome, J. M. (2014). Academic Entitlement Scale: Development and Preliminary Validation. *Psychology Research*, 4(6), 441-450.

Whatley, M. A., Wasieleski, D. T., Breneiser, J. E., & Wood, M. M. (2019). Understanding Academic Entitlement: Gender Classification, Self-Esteem, and Covert Narcissism. *Educational Research Quarterly*, 42(3), 49-71.

ملحق رقم (١) مقياس الاستحقاق الأكاديمي Academic Entitlement Scale

ترجمة وتعريب الباحثة لمقياس-Jackson, Frey, McLellan, Rauti, Lamborn, & Singleton

jackson (2020) (الصورة النهائية)

الإسم (اختياري):..... الكلية: .....
الفرقة :..... العمر:..... الشعبة: .....
النوع: ذكر ( ) أنثى ( )

تعليمات المقياس:

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة

في المجال الأكاديمي؛ يشعر البعض أنه يستحق أمورًا كثيرة به، وأن من حقه امتيازات دون الآخرين.
الرجاء الاستجابة عن المفردات التالية بمدى انطباق المفردة عليك، علماً بأن البيانات سرية.

م	المفردات	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق وغير رافض	غير موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
١	سوف أحصل على درجة مرتفعة اذا ذاكرت بجد، حتى لو كان أدائى سيئا							
٢	يجب أن أحصل على درجة ممتازة لحضوري المحاضرات ومذاكرة جميع المقررات							
٣	لا يجب أن أفشل في أداء تكليف ما بذلت جهداً فيه							
٤	أستحق درجة مرتفعة إذا شاركت في المحاضرة							
٥	يجب على الأساتذة كسر القواعد من أجلي							
٦	يجب تغيير موعد اختباري إذا لم أكن مستعداً							
٧	يجب عدم التفكير بجدية فى استذكار المواد التى أكلف بها							
٨	يقع الخطأ على أستاذي إذا كان أدائي سيئاً في المقرر الدراسي							
٩	أنا لست متحمساً لبذل جهد في التكليف الجماعي، لأن شخصاً آخر في المجموعة سينهي العمل							
١٠	في التكليف الجماعي، من المقبول التراجع وترك الآخرين يقومون بمعظم العمل							
١١	من المقبول الكذب على أستاذي لتجنب الفشل في إنجاز التكليف							
١٢	يجب أن أحصل على نفس درجة باقي زملائي بغض النظر عن مستوى جهدي في التكليف الجماعي							
١٣	أستحق أن أعرف الكثير عن كيفية تدريس محاضراتي							
١٤	يجب أن أكون قادراً على اختيار كيفية اختبار معرفتي في موضوعات المقرر							
١٥	يجب أن أكون قادراً على اختيار المقررات الدراسية المطلوبة لتخرجي							
١٦	أستحق أن تكون محاضرات أساتذتي ممتعة لي							
١٧	يجب أن يكون أستاذي على استعداد لمقابلتي في الوقت الذي يناسبني، بالرغم من عدم مناسبته له							
١٨	يجب على أساتذتي الرد عن رسائل (البريد الالكتروني) خلال ٣٠ دقيقة							
١٩	يجب أن أكون قادراً على الاتصال بأستاذي عند الحاجة للمساعدة							
٢٠	يجب أن يكون رقم هاتف أساتذتي متاحًا للاتصال به/ بها							

	عند الحاجة للمساعدة							
٢١	لايوجد أسلوب للضغط الشديد على أستاذى عند التفاوض على تحسين الدرجة							
٢٢	يقوم الأساتذة بوضع الدرجات، لذلك لا توجد مشكلة في الجدال من أجل درجة أعلى							
٢٣	أستحق درجة أعلى مما حصلت عليها، مما يجعل من الضروري الجدال للحصول على درجة أفضل							
٢٤	يجب عليّ الطلاب تقديم شكوى إلى العميد أو للسلطات الاعلى للحصول على الدرجة التى أرغب بها							

ملحق رقم (٢) مقياس العوامل الستة الكبرى للشخصية في ضوء نموذج هيكساكو The Big Six Factors of Personality in Viewof HEXACO (إعداد الباحثة) (الصورة النهائية)

أمامك مجموعة من المواقف التي تقيس شخصيتك، حيث لكل منا نمط شخصية يختلف عن الآخر، فتخيل نفسك في هذه المواقف الافتراضية، وعليك بعد قراءة كل موقف أن تتبع الآتي:
قراءة مقدمة الموقف بشكل دقيق، واختيار أفضل إجابة تراها مناسبة إليك في كل موقف.
هذه المعلومات سرية، ولأغراض البحث العلمي، ولن يطلع عليها أحد سوى الباحثة.

م	المواقف	م	المواقف
١	عرضت عليك رشوة لتخليص مصلحة لشخص ما. ماذا كنت ستفعل؟ أ- لن أقبل الرشوة مهما كانت قيمتها. ب-سأقبل الرشوة في الوقت الحالي بشرط ردها للشخص. ج-سأقبل جزء من الرشوة لاحتياجي للمال. د-سأقبل الرشوة كاملة لسوء ظروفي المالية.	٢	تم تحويل رصيد لرقم هاتفك من شخص لا تعرفه. ماذا كنت ستفعل؟ أ-سأحتفظ بالرصيد لأنه خطأ من الشخص الآخر لست مسئولاً عنه. ب-سأحتفظ بالمال بعد اخبار أصدقائي لي أنه تم تحويل لهم رصيد أيضاً. ج-سأسأل خدمة العملاء ماذا أفعل عما تم تحويله من رصيد. د-سأعيد تحويل الرصيد إلى رقم هاتف الشخص الآخر على الفور.
٣	جدتك أثنت عليك في هدية اشتراها أخوك وليس أنت. ماذا كنت ستفعل؟ أ-سأشكر جدتي وأترك الأمر عند هذا الحد. ب- سأشكر جدتي وأذكر أن أخي تشارك معي في شراء الهدية. ج- سأقبل المجاملة، ولكنني سأشير أن ثمن الهدية دفع أخي معظم ثمنها. د-لن أقبل المجاملة وأخبر جدتي أن أخي من اشترى الهدية.	٤	بناء على درجاتك، سيتم مكافأتك من أسرتك وأنت تعلم أن أصدقاءك يغيرون درجاتهم للحصول على مكافأة. ماذا كنت ستفعل؟ أ- سأغير درجاتي بحيث تكون مرتفعة جداً. ب-سأغير درجاتي كلها حتى تتم مكافأتي. ج-سأغير بعض درجاتي حتى تتم مكافأتي. د-سأترك درجاتي كما هي.
٥	مطلوب منك السفر لتخليص أوراق مهمة جداً منك. والجو فيه أمطار غزيرة. ماذا كنت ستفعل؟ أ-أنام فوراً رغم شعوري بالقلق. ب-أفكر قليلاً في ارتداء ملابس ثقيلة. ج- أشعر بتقلب المزاج من السفر في هذا الجو. د- أشعر بالقلق عند السفر في ظروف جوية	٦	قدمت طلبًا للكلية للحصول على التماس في مادة رسبت فيها، وستنتظر قريباً نتيجة الالتماس، ماذا كنت ستفعل؟ أ-سأنتظر بهدوء حتى أسمع شيئاً. ب-سأكون متوترًا بعض الشئ ولكن سأركز على أشياء أخرى. ج-سأكون متوترًا وأجد صعوبة في التركيز على أشياء

	سيئة.		أخرى. د-سأكون عصبياً للغاية وغير قادر على التفكير في أي شئ آخر.
٧	إذا تعرضت لتجربة عاطفية مؤلمة وانتهت بالانفصال. ماذا كنت ستفعل؟ أ-سأحتفظ بآلامي لنفسي. ب-سأشارك شخصاً ما آلامي بعد فترة. ج-سأشارك شخصاً مقرب سألني عن حالتي. د-سأشارك آلامي مع شخص مقربًا في أقرب وقت.	٨	سافر والدك إلى المملكة العربية السعودية وقضى هناك فترة طويلة. ماذا كنت ستفعل؟ أ-أشعر باشتياق شديد لغيابه عني. ب-أشعر باشتياق قليل رغبة في رؤيته. ج-أتأقلم على غيابه. د-أعيش حياتي الطبيعية بالرغم من غيابه.
٩	خيرك أستاذك بعمل جماعي مع أصدقائك أو بمفردك. ماذا كنت ستفعل؟ أ-أفضل العمل الجماعي. ب-أشارك بقدر قليل في العمل الجماعي. ج-أشارك في العمل الجماعي رغبة في إنهاء المهمة فقط. د-أفضل العمل منفرداً.	١٠	في تجمع عائلي مع أقاربك، وطُلب من جميع أفراد العائلة مشاركة تجاربهم في الحياة، ماذا كنت ستفعل؟ أ-سأكون أول من يتحدث لشرح تجاربي بالتفصيل. ب-أود أن أقول شيئاً بعد انتهاء أحد أقاربي من التحدث. ج-سأتحدث إذا سُئلت شخصياً بمشاركة تجاربي. د-آمل أن يقول أقاربي شيئاً حتى لا أضطر إلى ذلك.
١١	انتهت الأجازة الصيفية وحان الوقت للرجوع للدراسة، ماذا كنت ستفعل؟ أ-سأتجنب أسئلة زملائي حول أجازتي في اليوم الأول. ب- سأصافح زملائي بسرعة. ج- سأستمتع برؤية زملائي مرة أخرى لمشاركة تجارب أجازتي معهم. د- سأكون مليئًا بالطاقة والحيوية لمشاركتها مع جميع زملائي.	١٢	أنت مدعو إلى حفلة لعيد ميلاد شخص مهم، وتعلم مسبقاً أنك لا تعرف أي شخص هناك. ماذا كنت ستفعل؟ أ-أتجنب ذهابي لعدم شعوري بالراحة من عدم معرفة أحد. ب-أذهب عند اتصال الشخص بي. ج-أتشجع على الذهاب مع أحد أصدقائي. د-أذهب لاستمتاعي بالاجتماع مع أشخاص جدد.
١٣	تريد البدء في مشروع مستقبلي مع صديق لك، ولكن سبق تعرضك للأذى منه في الماضي. ماذا كنت ستفعل؟ أ-سأنسى وأقيم علاقة ودية مع هذا الصديق. ب-مازلت أتذكر الأذى وأفكر في إعطائه فرصة ثانية لأنه مر وقت طويل. ج-لن أنسى الأذى ولكن سأكمل العمل. د-لن أنسى الأذى وأقرر عدم تكملة هذا العمل معه.	١٤	إذا كنت في مكان مجتمع فيه أشخاص كثيرة، وقام أحدهم بإحراجك ونقدك أمامهم. ماذا كنت ستفعل؟ أ-سأحمل ضغينة تجاه هذا الشخص. ب-سأنفعل وأرد بغضب شديد. ج-سأحاول الرد بهدوء. د-سأمسك أعصابي وأتجنب الرد بشئ سلبي.
١٥	أنت كمسئول في صفقة، وقام أحد أعضاء فريقك باتفاق مهم في مكالمة هاتفية وخسرك الصفقة. ماذا كنت ستفعل؟ أ-سأنزعج وأعاقب عضو فريقي لإجرائه لهذه المكالمة. ب-أخبر عضو فريقي أنني أقدر أفعاله. ج-سأسامح هذا الشخص وأسأله عن الخطأ الذي حدث أثناء المكالمة. د-أطلب من عضو فريقي الالتحاق بتدريب لعقد الصفقات.	١٦	أنت عضو باتحاد الطلبة وقد عرضت مهاراتك أمام اجتماع لجنة رعاية الشباب الأسبوع الماضي، وطلب منك في الاجتماع القادم ذلك أيضاً، ماذا كنت ستفعل؟ أ-أطلب تكليف شخص آخر لأنني عرضت مهاراتي الأسبوع الماضي. ب-سأعرض مهاراتي لعدم وجود متطوع. ج-سأعرض مهاراتي هذا الاجتماع فقط. د-سأعرض مهاراتي وسأفعل ذلك في كل الاجتماعات القادمة.
١٧	طلب منك أخوك مساعدته في تصميم عرض تقديمي لبوربوينت له، فماذا ستفعل؟	١٨	حدد موعد لمقابلة شخصية للحصول على فرصة للعمل. فماذا ستفعل؟

	أ-سأقضي القليل من الوقت في المحتوى دون التخطيط واللغة. ب-سأقضي الكثير من الوقت في المحتوى. ج-سأقضي الكثير من الوقت في المحتوى والقليل في التخطيط واللغة. د-سأقضي الوقت كله في المحتوى والتخطيط واللغة.		أ-سأتدرب جيداً على ما سأقوله في المقابلة مع أحد أفراد أسرتي. ب-سأحضر مسبقاً ماسأقوله في المقابلة، ج-سأحضر ماسأقوله في المقابلة في الأيام الأخيرة. د-سأحضر ماأقوله قبل ساعة من المقابلة.
١٩	وجدت غرفتك في فوضى كبيرة وأنت تحتاج إلى المذاكرة. فماذا كنت ستفعل؟ أ-لن أتضايق من الفوضى. أ- سأترك الغرفة كما هي وأخصص مكانًا للمذاكرة. ج-سأنظم الأشياء التي أحتاجها في المذاكرة. د- قبل البدء في المذاكرة، سأرتب غرفتي.	٢٠	إذا حكى لك صديقك على مشكلة خاصة به. فماذا كنت ستفعل؟ أ-سأحفظ السر ولن أحكي به لأحد. ب-سأتناقش معه في علاج هذه المشكلة. ج-سأخبر والديه لمساعدته. د-سأفشي سر صديقي.
٢١	في رحلة استكشافية للآثار في أسوان، فماذا كنت ستفعل؟ أ-سأشعر بالملل وأرغب في مغادرة المكان. ب-لن أستمتع بها. ج-سأستمتع بها وأرى عددًا كبيرًا منها. د-سأستمتع برؤية تفاصيل كل الآثار.	٢٢	أعلنت كليتك عن برنامج للتبادل الثقافي مع الدول الأجنبية، ومن شرط السفر تعلم لغتها والتعرف على ثقافتها. ماذا كنت ستفعل؟ أ-أشارك لأنه مثير لي معرفة ثقافة ولغة بلد آخر. ب-سأشارك للتعرف على ثقافة بلد آخر لعدم وجود متقدم. ج- سأشارك على الرغم من عدم اهتمامي بثقافة ولغة بلد آخر. د-لن أشارك لأنني لست مهتماً بثقافة ولغة بلد آخر.
٢٣	عرض عليك حضور حفل كلاسيكي في الأوبرا. فماذا كنت ستفعل؟ أ-أحرص على حضور الحفل الكلاسيكي. ب-أفكر في حضور الحفل الكلاسيكي. ج-أبحث عن حضور حفل آخر. د-لن أحضر لأنني لست مهتماً بهذا النوع من الحفلات.	٢٤	أثناء تجمع مع الزملاء تشاركنا مناقشات عن معنى الحياة. فماذا كنت ستفعل؟ أ-سأنسحب ولن أشارك في المناقشة لأنها مملة. ب-سأحاول الاستماع للمناقشة لكنني سأفقد الاهتمام بسرعة. ج-سأستمتع بالمناقشة لأنني أجد مايقوله الزملاء عني مثيراً للاهتمام. د-سأندمج بنشاط في المناقشة لأنني أجدها ممتعة.

ملحق رقم (٣) مقياس استراتيجيات التعلم عن بعد Online Learning Strategies Scale

ترجمة وتعريب الباحثة لمقياس Tsai (2009) (الصورة النهائية)

م	المفردات	تنطبق تماماً	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق	لا تنطبق تماماً
١	أفضل التعلم عن بعد (عبر الانترنت)					
٢	أتحمس للتعلم عن بعد					
٣	أحب التعلم عن بعد					
٤	أعتقد أن التعلم عن بعد مناسب					
٥	لديّ فضول عن التعلم عن بعد					
٦	أضع خططاً دراسية للتعلم عن بعد					
٧	أقدر على استخدام وسائل التعلم عن بعد					

٨	أغير خططي للتعلم عن بعد حسب الضرورة					
٩	أقدر على تدوين الملاحظات عن بعد باستخدام محرر النصوص أو أدوات الرسم					
١٠	أقدر على ارسال واستقبال الايميلات (رسائل البريد الالكتروني)					
١١	أقدر على البحث عن المعلومات عبر الانترنت					
١٢	أفهم الفرق بين التعلم عن بعد والتعلم التقليدي					
١٣	أستطيع تحميل الملفات من الانترنت					
١٤	نظام التعلم عن بعد يشعرني بالإحباط					
١٥	ليس لديّ فهم جيد لمدى تقدمي في التعلم عن بعد					
١٦	أقلق بشأن إنجازاتي في التعلم عن بعد					
١٧	أتشتت بسهولة في التعلم عن بعد من خلال الموسيقى أو الأخبار					
١٨	أتجنب أي شئ يعيق تعلمي عن بعد					
١٩	لا أستطيع التركيز في تعلمي عن بعد					
٢٠	أحسن استغلال وقتي في التعلم عن بعد					
٢١	أتشتت بسهولة في التعلم عن بعد من خلال الموسيقى أو الأخبار					

The Big Six Factors of Personality in Viewof HEXACO and Online Learning Strategies as A Predictors of Academic Entitlement among University Students

Dr. Marwa Hamdy Abdallah Helal

Lecturer-Department of Psychology- Faculty of Education- Zagazig University

Marwa_helal90@hotmail.com

Abstract:

The current research aimed to identify The differences between both of (male/ female) in academic entitlement, knowing the relation correlation between academic entitlement and both of The Big Six Factors of Personality in Viewof HEXACO and Online Learning Strategies (dimensions and total degree), and the prediction of academic entitlement from these variables, The sample consisted of (619) male and female from the university students, Three Scales were applied: academic entitlement (translated and localization by the researcher), The Big Six Factors of Personality scale (submitted by the researcher), Online Learning Strategies scale (translated and localization by the researcher), by using the "T test for independent samples, Pearson Correlation and multiple regression analysis, The results found There are statistically significant differences at level (0,01) between means degrees of both males and females in (reward for effort, accommodation, customer orientation, customer service expectation, grade negotiation, the total degree) of academic entitlement in favor of female and in responsibility avoidance in favor of male, There are positive and negative correlation relation, statistically significance between students degree of academic entitlement (dimensions and total degree) and The Big Six Factors of Personality in Viewof HEXACO and Online Learning Strategies (dimensions and the total degree) among university students, and It is possible to predict total degree of academic entitlement from honesty-humility, agreeableness), and (self-monitoring, internet literacy, concentration , the total degree) of Online Learning Strategies among university students.

Keywords: Academic Entitlement, The Big Six Factors of Personality in Viewof HEXACO, Online Learning Strategies.

Received on: 14 / 2 /2022 - Accepted for publication on:28 / 3/ 2022- E-published on: 2/2022