الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، المجلد العاشر، العدد الأول، ملحق (2)، 2025
DOI: https://doi.org/10.46515/jaes.v10i1.1412

The Optimal Causal Model to Explane the Relationship between Goal Orientations, Learning Styles in light of Academic Entitlement among University Students

Anwar Abdelkareem Al Anwar*
Prof. Muawiyah Mahmoud Abu Ghazal**

Received 4/7/2023 Accepted 12/8/2023

Abstract:

This study aimed to investigate the causal model to explane the relationship between goal orientation, learning style and academic Entitlement. The study sample consisted of 770 arabic students in Palestinian (48) Universities. Three measures were used: goal orientation scale (Abu Ghazal. 2014), learning style scale (Al Zghool, 2006) and academic Entitlement measure prepared by the researchers. The results of structural equation model (SEM) and path analysis showed that the proposal causal model didn't match the study sample, and a modified causal model was adopted after the modification indicators were taken into consideration. The results of the study showed that there were direct relationships between goal orientation and Academic Entitlement, and between learning style and academic Entitlement; Moreover, the results showed an indirect relationship between goal orientation and academic Entitlement through learning style, and that there is a relationship between deep learning style and strategic learning style.

Keywords: Goal orientation, Learning style, Academic Entitlement.

* Palestine\ Anwaraat999@gmail.com
** https://orcid.org/0000-0001-6813-0379
Faculty of Educational Sciences\ Yarmouk University\ Jordan\ AbuGhazal@yu.edu.jo

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

الأنموذج السببي الأمثل لتوضيح العلاقة بين التوجهات الهدفية وأساليب التعلم في ضوء الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة

أنوار عبد الكريم الأنوار*
أ.د. معاوية محمود أبو غزال**

ملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الأنموذج السببيّ الأمثل للعلاقة بين التوجهات الهدفية وأساليب التعلم والاستحقاق الأكاديمي. تكوّنت عيّنة الدراسة من (770) طالبًا وطالبةً من الطلبة العرب في جامعات الداخل الفلسطينيّ؛ تمّ اختيارهم بالطريقة المتيسرة. ولتحقيق أهداف الدراسة، اعتمد الباحثان المنهج الوصفيّ بشقّيه الارتباطي، والتحليلي من خلال توظيف أسلوب تحليل المسار، وتمّ استخدام مقياس الأنموذج الثلاثي للتوجهات الهدفية (Abu Ghazal, 2014) ومقياس أساليب التعلم (Al Zghool, 2006) ومقياس الاستحقاق الأكاديميّ من إعداد الباحثَين. أظهرت نتائج النمذجة البنائية عدم مطابقة الأنموذج السببي النظري المُقترح لعلاقة التوجهات الهدفية وأساليب التعلم والاستحقاق الأكاديميّ. وتمّ الأخذ بقيم مؤشرات مطابقة الأنموذج السببي المعدّل، وبالتالي اعتماد الأنموذج السببي الافتراضي بعد الأخذ بمؤشرات التعديل. وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقاتٍ مباشرة بين كلٍّ من التوجّهات الهدفيّة وأساليب التعلّم وبين الاستحقاق الأكاديمي، ووجود علاقات غير مباشرة بين التوجهات الهدفيّة والاستحقاق الأكاديمي بوساطة أساليب التعلم، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم العميق وأسلوب التعلم الاستراتيجي.

الكلمات المفتاحية: التوجهات الهدفية، أساليب التعلم، والاستحقاق الأكاديميّ.

* فلسطين/ Anwaraat999@gmail.com
** كلية العلوم التربوية/ جامعة اليرموك/ الأردن/ AbuGhazal@yu.edu.jo

المقدمة:

يمثّل الاستحقاق الأكاديميّ إحدى القضايا المقلقة للمهتمّين بالشأن التربوي وجودة التعليم في المؤسّسات الأكاديمية في الآونة الأخيرة، نظرًا لارتباطه بمظاهر سلبيّة كالاستهزاء بالجامعة، والسلوك غير الحضاريّ نحو الزملاء والمحاضرين، والغشّ وعدم الأمانة الأكاديمية. وقد ازداد اعتقاد الباحثين بأنّ الطلبة الألفيين (millennials students) يتّصفون بمستويات عالية من الاستحقاق الأكاديميّ غير الواقعيّ، الذي يتمثّل في تعاملهم مع الجامعة بمنظور العميل/ الزّبون (customer orientation)، وسعيهم للحصول على الدرجات العالية دون تحمّل للمسؤولية الشخصية أو بذل الجهود الكافية لذلك؛ لاعتقادهم بأنّهم يستحقّون ذلك ما داموا يدفعون الرسوم للجامعة. ويرتبط الاستحقاق الأكاديمي بالتوجّهات الهدفية التي يتبنّاها الطلبة (Reinhardt, 2012)، إذ يتميّز ذوو المستويات العالية من الاستحقاق الأكاديميّ بتبنّيهم للتوجهات الهدفية الأدائية وسعيهم لنيل الدرجات بصرف النظر عن إتقانهم للمعارف والمهارات (Estes, 2014).

كما يتباين مستوى الاستحقاق الأكاديميّ تبعًا لأسلوب التعلم الذي ينتهجه الطالب في تعاطيه مع المهمات الأكاديمية، والذي يتمايز بين السطحيّ والعميق والاستراتيجيّ (Chapin, 2018).

ويعرّف الاستحقاق الأكاديميّ بأنه الاعتقادات غير الواقعية للطالب عما يستحقّه، وما يترتّب على هذه الاعتقادات من أنماط سلوكية وأفعال (Achacoso, 2002). كما عرّفه ميلر (Miller, 2013: 656) بأنه "تفضيل حصول الفرد على خبرة أكاديمية أفضل من أقرانه، وتفضيل الحصول على نتائج أفضل مّما يقدّم الفرد من جهود". وعرّفه جيفرس وباركلي وستوتل (Jeffers, Barklay, & Stotle. 2014) بأنّه المَيل إلى توقّع النجاح الأكاديمي دون اعتبار للمسؤولية الشخصية في ذلك النجاح، نظرًا لاعتبار الطالب نفسه زبونًا لدى الكلية أو الجامعة.

ويمكن ملاحظة تطوّر مفهوم الاستحقاق الأكاديميّ وأبعاده، فقد ميّز أتشاكوسو (Achacoso, 2002) بين الاعتقاد بالاستحقاق Entitlement Beliefs وبين أنماط السلوك التي تترتّب عليه Entitlement Actions. أمّا الدراسات الحديثة فتميل إلى تضمين الاستحقاق أبعادًا متنوّعة إذ تشمل: التوجّه الاستهلاكي وتوقّع خدمة العملاء (الزبائن) من الجامعة، وتوقع الحصول على تسهيلات، فضلًا عن تجنّب المسؤولية الشخصية، والسعي لمواءمة الجامعة لتوقعات الطالب والتأثير على القرارات، والامتناع عن بذل الجهود في المهمّات التعلمية،

والمساومة على الدرجات، وكذلك الاستحقاق النفسيّ العامّ (Jackson, Frey, McLellan, Rauti, Lamborn, & Singleto. 2020).

ورأت ميكليلان (McLellan, 2019) أنّ الأسباب والعوامل المؤثرة في الاستحقاق الأكاديمي مركبة ومعقدة، وترتبط بعدّة مكوّنات، مثل: العوامل الشخصية، والتوجهات الهدفيّة، خاصّة التوجه نحو الأداء، ومركز الضبط الخارجيّ إذ يعتقد الطلبة بعدم مقدرتهم على التحكم بالأحداث المتعلقة بهم، ممّا يجعلهم يتجنّبون مسؤوليتهم الذاتية حول تعلمهم ويعلّقون النتائج على المحاضرين والمهمّات والمنظومة الأكاديمية، فضلًا عن الأداء الأكاديمي الضعيف، وعدم المقدرة على تحصيل النتائج المرغوبة، وكذلك انخفاض تقدير الذات والفاعلية الذاتية، وانخفاض الرفاهية الأكاديمية.

من جهةٍ أخرى يؤثّر الاستحقاق الأكاديميّ في مظاهر متنوّعة من السلوك غير التكيفيّ للطلبة، مثل السلوك غير الحضاريّ للطلبة كالاستهزاء بالجامعة أو عدم احترام المحاضرين والزملاء. (Kopp & Finney, 2013).

ويرتبط الاستحقاق الأكاديمي بالتوجّهات الهدفية التي يتبنّاها الطلبة؛ إذ يتميّز ذوو المستويات العالية من الاستحقاق الأكاديميّ بتبنّيهم للتوجهات الهدفية الأدائية وسعيهم لنيل الدرجات بغضّ النظر عن إتقانهم للمعارف والمهارات (Reinhardt, 2012).

وتمثّل التوجهات الهدفيّة الأساس لكثير من السلوك والعمل التطبيقيّ في المدرسة والعمل والرياضة، وتشمل دافعية الإنجاز اتّجاهات الطلبة نحو تعلّمهم وإدراكهم لكفاءاتهم وسلوكهم المترتب عليها، فلا تقتصر على عمليات التعلم والتفكير في المواقف الأكاديمية وحسب، إنما تمتدّ لتشمل التوافق مع الحياة وتشجيع السلوك الاجتماعيّ اللائق والشعور الإيجابيّ نحو الذات والآخرين (Elliot, 1999).

وعرّفت آميز (Ames, 1992f) التوجهات الهدفية بأنها نمط من المعتقدات والانفعالات والتفسيرات التي تبيّن القصد من السلوك، وتتمثّل بالمشاركة بالأنشطة والاستجابة لها والإقدام عليها. كما يمكن تعريفها بأنها تمثيلات عقلية ومعتقدات فردية، تعكس الأسباب التي توجه انخراطهم في المهمّات الأكاديمية (Eccles & Wigfield, 2002).

ويمكن تصنيف التوجّهات الهدفية في نماذج ثنائية، أو ثلاثية أو رباعية، إذ يميّز الأنموذج الثنائيّ بين أهداف التعلم وبين أهداف الأداء، وقد صنّفها ميدغلي وأندرمان وهيكس (Midgley,

(Anderman, & Hicks, , 1995 إلى أهداف تتمحور حول المهمّة وأهداف تتمحور حول المقدرة، ففي حين يركّز ذوو النمط الأول على المهمة، ويهدفون إلى تحقيق الفهم وإتمام الأعمال المطلوبة بالتحدّي والمثابرة وبذل الجهد، يركز ذوو النمط الثاني اهتمامهم على إظهار المقدرة والكفاءة ويهتمّون بتقييم الآخرين لأدائهم، ويسعون إلى تحقيق النجاح لإظهار الكفاءة أمام الآخرين.

وأشار بعض الباحثين إلى ضرورة التمييز بين نمطَين من توجّه الأداء هما: أداء– إقدام وأداء– إحجام. وذكر إليوت أن "الإقدام يتضمّن تحفيز السلوك وتوجيهه بناءً على حدث إيجابيّ، بينما يتمثل الإحجام بتحفيز السلوك تجنبًا لحدث سلبيّ". وقد أفرز هذا التمييز بين الإقدام والإحجام أنموذجًا ثلاثيًا للتوجهات الهدفية يشمل: أهداف الإتقان التي تركز على الكفاءة الذاتية في ضوء المعايير الذاتية أو معايير المهمة، وأهداف أداء– إقدام التي يركز فيها الفرد على تقييم الكفاءة الخارجية ومقارنة نفسه بالآخرين، وأهداف أداء– إحجام التي يركز فيها الفرد على تجنّب الظهور بالعجز والفشل أمام الآخرين (Elliot, 1999: 170).

وترتبط التوجهات الهدفيّة بأساليب التعلم التي يتّبعها الطلبة (Nikoleava & Synekop, 2020)، والتي عرّفها نيوبيل وإنتويستيل (Newbel & Entwistle, 1986) بأنها النهج الذي يعتمده الطلبة في تعاملهم مع المهمات التعلمية، والذي يؤثّر في تعلّمهم كمًّا وكيفًا. وذكر إنتويستيل وبيترسون (Entwistle & Peterson, 2004) أنها تفضيلات متّسقة نسبيًّا لاعتماد عمليّات التعلّم بغضّ النظر عن المهمّة أو المشكلة. أمّا الزغول (Al Zghool, 2006)، فيعرّفها بأنّها مجموعة الأنماط السلوكية المعرفيّة المتنوّعة التي يستخدمها الفرد أثناء الدراسة، والتي تعمل على تسهيل اكتساب المعرفة وتنظيمها والاحتفاظ بها واستدعائها عند الحاجة.

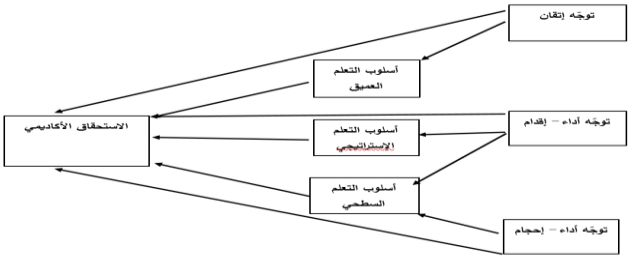
وصنّف إنتوسيتيل (Entwistle, 1988) أساليب التعلم إلى ثلاثة أساليب تستند إلى المعالجة المعتمدة على التفاعل بين الاتجاه نحو التعلم وبين نواتجه، وهي: **أسلوب التعلم السطحي surface sryle** ويسعى أصحاب هذا الأسلوب إلى تذكّر بعض المعلومات المتعلقة بمتطلبات المهمة المطلوبة، ويعتمدون على إنجاز ما هو مطلوب دون السعي إلى التعمّق بالمعلومات أو التفكير فيها؛ و**أسلوب التعلم العميق deep learning** ويتميّز متّبعوه بالدافعية الداخلية، والتوجه نحو المعنى، والسعي لفهم المحتوى وتفسيره وتحليله وربطه بالخبرات السابقة، واستخدام الأدلّة والبراهين لفهم أعمق للمادة؛ فضلًا عن **أسلوب التعلم الإستراتيجي strategic**

learning : ويتميّز متّبعوه بالدافعية الخارجية والاتجاهات السلبية نحو التعلم، إلا أنهم قادرون على تنظيم وقتهم وجهدهم للنجاح وإنجاز المهمة، ويسعون إلى الحصول على مؤشرات وتلميحات تساعدهم في تحقيق أهدافهم.

وأشار أندريه وآخرون (Andrey, Joakim, Schoner, Hambly, Silver, Jayasundera, & Nelson.2012) إلى أنّ ثمة تداخلًا بين أساليب التعلم، وأنّ حدودها ليست بالضرورة واضحة دائمًا، إذ يمكن أن يدمج الطالب بين أسلوبَي التعلم العميق والسطحي أحيانًا وفقًا للمهمة والموقف التعليمي واتجاه الطالب نحو التعلم، وهذا ما يميز أسلوب التعلم الاستراتيجي، إذ يسعى الطلبة إلى تحقيق الأهداف الأكاديمية، وينظمون وقتهم وجهدهم ويحفزون أنفسهم لإتمام المهمة بغضّ النظر إذا كانت المادة ممتعة أم لا. أما الطلبة ذوو التعلم السطحيّ فيقللون من تقدير قيمة المعنى والمعرفة المستفادة من أداء الواجبات، ويميلون لاستنساخ المعلومات، ويهتمّون بحفظ الحقائق، وإعادة إنتاج ما يتعلّق منها بمتطلبات المهمة فقط، ويتعاملون مع المعلومات على أنها أجزاء غير مرتبطة بالمعرفة. أمّا ذوو أسلوب التعلّم العميق فيهتمّون بنقل المعرفة، ويوجّهون انتباههم لفهم الموادّ والمعاني، ويتفاعلون مع المحتوى المعرفيّ، ويربطون بين الخبرات السابقة والمعرفة الجديدة، إذ أنهم ينظرون إلى المعرفة بشكلٍ شموليّ من خلال دمج الأفكار، والرّبط بين الأدلّة والاستنتاجات، كما يتميّزون بتقييمهم للحجج والأدلّة المستخدمة.

الأنموذج السببيّ: افتراضاته ومسوّغاته

يفترض الباحثان أنه يمكن نمذجة العلاقات السببية بين المتغيرات الثلاثة في الدراسة الحاليّة، وهي: المتغيّر المستقلّ: التوجهات الهدفيّة، والمتغيّر الوسيط: أساليب التعلم، والمتغيّر التابع: الاستحقاق الأكاديمي. وقد تمّ بناء أنموذج افتراضي يوضّح العلاقة بين المتغيرات، ويظهر في الشكل (1) التالي:



يرتكز هذا الأنموذج على أنّ التوجهات الهدفيّة هي المسؤولة عن تبايُن أساليب التعلم لدى الطلبة، والتي تؤثر في مستوى الاستحقاق الأكاديميّ لديهم، فالسهم الذي يتّجه من توجّهات الأهداف إلى الاستحقاق الأكاديميّ مرورًا بأساليب التعلم يمثّل العلاقات غير المباشرة للتأثير، أما السهم المستقيم المتّجه من توجّهات الأهداف إلى الاستحقاق الأكاديميّ فيمثّل علاقةً مباشرةً للتأثير. وبناءً على ذلك يفترض الباحثان وجود علاقة سببية مباشرة بين المتغيرات، وعلاقة سببية غير مباشرة تؤدّي فيها أساليب التعلم دورًا وسيطًا بين التوجهات الهدفية والاستحقاق الأكاديمي، فضلًا عن علاقتها السببية المباشرة مع الاستحقاق الأكاديميّ. وبالتالي فإن هذا الأنموذج قائم على المسوّغات التالية:

- وجود توجّه عام يؤكد التباين في مستوى الاستحقاق الأكاديمي تبعًا للتوجهات الهدفية التي يتبناها الطلبة (Reinhardt, 2012).
- وجود دراسات تؤكد العلاقة بين أساليب التعلم التي يتّبعها الطلبة وبين مستوى الاستحقاق الأكاديمي لديهم، كوجود علاقة موجبة للاستحقاق الأكاديمي مع أسلوب التعلم السطحي (Chapin, 2018) وسالبة مع أسلوب التعلم العميق (Andrey et al., 2012) وتباين النتائج بخصوص نوع العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي وأسلوب التعلم الاستراتيجي (Chapin, 2018; McLellan, 2019).
- الدراسات التي تؤكد وجود علاقة ارتباطية بين التوجهات الهدفية التي يتبناها الطلبة وبين أساليب تعلمهم، ووجود علاقة موجبة بين التوجه الإتقاني وبين أسلوب التعلم العميق (Schweder et al., 2019; Nikoleava & Synekop, 2020)، وعلاقة موجبة بين أسلوب التعلم السطحي والتوجهات الأدائية (Al zghool. 2006)

مشكلة الدّراسة وسؤالها

تشهد البيئات الجامعية تغيّرات متسارعة في الآونة الأخيرة كجزء من التحولات الدينامية في القرن الحادي والعشرين. ومن هذه التغيرات تزايد اعتقاد الطلبة بالاستحقاق الأكاديميّ غير الواقعيّ، وتوقّعهم للنجاح دون تحمّل المسؤولية الشخصية عن هذا النجاح، وارتباط هذا الاعتقاد بكثير من المظاهر السلبية غير التكيفيّة، والمؤثرة في العملية التعليمية (Jeffers, 2014 & Beverly) ومنها تبنّي التوجه نحو الأداء والدرجات وانخفاض التوجه الإتقانيّ، واتّباع أسلوب التعلم السطحيّ (Andrey, et al. 2012)، فضلًا عن ما يرتبط بهذه المظاهر من خيانة الأمانة

الأكاديمية (McLellan, 2019).

وقد لاحظ الباحثان من خلال خبرتهما العمليّة مَيل بعض الطلبة لعدم تحمّل مسؤوليتهم الشخصية عن النجاح، وانخفاض دافعيتهم نحو التعلم العميق. ومن خلال الاطلاع على الأدب النظريّ، يلاحَظ أنّ دراسة مفهوم الاستحقاق وعوامله وأبعاده وآثاره لم تكتمل بعد بصورة واضحة. ونظرًا لأهميّة الموضوع وتأثيره في سَير العمليّة التعليمية والتعلمية ومُخرجاتها، ولندرة الدراسات ولعدم توصّل الباحثَين بأية دراسة لنمذجة العلاقة بين جميع المتغيرات المذكورة معًا، لذا فإنّ ثمة حاجة ملحّة لدراسة العلاقات السببية ونمذجتها بين متغيرات الدراسة مجتمعةً، لسدّ ثغرةً في الأدب التربويّ، وتوفير مزيد من الفهم لكيفيّة تفاعل هذه المتغيّرات معًا. وبناءً على ما تقدّم تهدف الدراسة الحاليّة للإجابة عن السؤال الآتي:

ما هو الأنموذج السببي الأمثل للعلاقة بين التوجهات الهدفيّة، وأساليب التعلم والاستحقاق الأكاديميّ لدى طلبة الجامعات؟

أهميّة الدراسة

تتميّز هذه الدراسة بأهميّتها النظريّة والعمليّة، إذ تكمن أهمّيّتها النظريّة في حداثة موضوعها وما تسعى أن تضيفه إلى الأدب التربويّ، من فهم للعلاقات السببية بين المتغيرات المبحوثة، خاصّةً في ظلّ ندرة الدراسات العربية التي تناولت الاستحقاق الأكاديميّ، وعدم وجود دراسات على المستوى العالميّ بحثت جميع المتغيرات معًا. لذا، فمن شأن هذه الدراسة أن تكون ريادّيةً بما تقدّمه من إطار نظريّ يسعى للكشف عن العلاقات السببية بين التوجّهات الهدفية والاستحقاق الأكاديميّ باعتبار أساليب التعلم متغيّرًا وسيطًا بينهما.

أمّا الأهمية العملية فتكمن فيما قد توفّره نتائج الدراسة وتوصياتها من فهم أعمق للعلاقة بين المتغيرات، ممّا يفيد المدرّسين والمسؤولين التربويين وواضعي السياسات التربويّة، إذ أن نتائج الدراسة من شأنها أن توفّر أسسًا علميّةً لإعداد خطط تربويّة ملائمة، تسهم في زيادة الجوانب الإيجابية لخفض مستوى الاستحقاق الأكاديمي.

التعريفات المفاهيميّة

- **الاستحقاق الأكاديميّ:** يُعرَّف بأنّه "المَيل إلى توقّع النجاح الأكاديمي دون تحمل المسؤولية الذاتية نحو ذلك النجاح" (Chowning & Campbell, 2009: 982). ويعرّفه الباحثان بالمعتقدات وأنماط السلوك غير الواقعيّة حول استحقاق الطالب للنجاح وتوقّع الحصول على

تسهيلات وتفضيلات خارجيّة لنجاحه.

- **التوجّهات الهدفيّة:** تعرَّف بأنّها نمط من المعتقدات والانفعالات والتفسيرات التي تبيّن القصد من السلوك، وتتمثّل بالمشاركة في الأنشطة والاستجابة لها والإقدام عليها (Ames, 1992: 262)، ويعرّفها الباحثان بأنّها التصوّرات الذهنيّة والانفعاليّة التي تحدّد تعاطي الطالب مع أهدافه وأساليب استجابته لتحقيقها، وتتباين بين الإتقان، والإقدام على الأداء أو الإحجام عنه.
- **أساليب التعلم:** يعرّفها نيوبيل وإنتويستيل بأنها النهج الذي يعتمده الطلبة في تعاملهم مع المهمّات التعلمية والذي يؤثر في تعلمهم كمًّا وكيفًا (Newbell & Entwistle, 1986: 165)، ويعرّفها الباحثان بالأسلوب الذي يتعامل به الطلبة مع المعرفة والمهمّات التعلّمية، وتتمايز بين الأسلوب السطحي والعميق والاستراتيجي.

الدراسات السابقة

بالنسبة للدراسات التي تناولت العلاقة بين الاستحقاق الأكاديميّ والتوجهات الهدفيّة، فقد أجرى فاليدي وآخرون (Vallade, Martin, & Weber. 2014) دراسةً كان من بين أهدافها دراسة العلاقة بين توجهات الأداء والاستحقاق الأكاديميّ، لدى عيّنة تكوّنت من (150) طالبًا وطالبة من جامعة وسط أطلسية. وقد استُخدم مقياس الاستحقاق الأكاديمي ومقياس توجه الأداء. وكان من بين نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًّا بين كلا التوجهَين: أداء– إقدام وأداء– إحجام وبين الاستحقاق الأكاديمي.

كما أجرت إيستس (Estes, 2014) دراسةً كان من بَين أهدافها استكشاف العلاقة بين التوجهات الهدفيّة والاستحقاق الأكاديميّ، لدى عيّنة قوامها 255 طالبًا جامعيًّا. وقد كشفت نتائج الدّراسة عن وجود علاقة موجبة دالّة إحصائيًّا بين الاستحقاق الأكاديميّ وبين التوجّه أداء– إحجام، ووجود علاقة موجبة ضعيفة بين الاستحقاق الأكاديميّ والتوجه أداء– إقدام، وعلاقة سالبة ضعيفة بين الاستحقاق الأكاديمي والتوجه إتقان– إقدام.

أما دراسة هونغ وهوانغ ولين (Hong , Huang, Lin, & Lin. 2017) فقد هدفت التعرف إلى مستوى الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات، لدى عيّنة من (297) طالبًا وطالبة من جامعات مدنيّة وريفيّة. واستُخدم في الدراسة مقياس الاستحقاق الأكاديمي، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًّا بين التوجه نحو الأداء والاستحقاق الأكاديميّ، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين تشجيع المدرّسين للدرجات وبين مستوى الاستحقاق الأكاديمي

للطلبة.

أما بالنسبة للدّراسات التي تناولت العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي وأساليب التعلم، فقد أجرت آندريه وآخرون (Andrey, et al. 2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الاستحقاق الأكاديميّ، وبين أساليب التعلّم، وقد تألفت العيّنة من (2116) طالبًا من جامعة كندية. وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالّة إحصائيًّا بين الاستحقاق الأكاديمي وأسلوب التعلم السطحي، وعلاقة سالبة دالة إحصائيًّا بين الاستحقاق الأكاديمي وكلّ من أسلوبي التعلم العميق والاستراتيجي.

وأجرى تشابين (Chapin, 2018) دراسة كان من بين أهدافها الكشف عن العلاقة بين مستويات الاستحقاق الأكاديمي وبين أساليب التعلم، لدى طلبة التمريض في الولايات المتحدة. وتضمّنت عيّنة الدراسة (1174) طالب بكالوريوس تمريض. وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالّة إحصائيًّا بين الاستحقاق الأكاديمي وبين أسلوب التعلم السطحيّ، وعلاقة سالبة دالة إحصائيا بين الاستحقاق الأكاديمي وكلّ من أسلوبَي التعلم العميق والاستراتيجي.

كما أجرت ميكليلان (McLellan, 2019) دراسةً هدفت إلى تقصّي الأسباب المؤدية إلى ارتفاع مستوى الاعتقاد بالاستحقاق الأكاديمي، والكشف عن إمكانية وجود أنماط مختلفة من الاستحقاق (مجموعات فرعية). وقد تكوّنت العيّنة من 433 طالبًا من طلبة البكالوريوس متوسط أعمارهم 20 عامًا. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة كبيرة بين الاستحقاق الأكاديمي وأسلوب التعلم الاستراتيجي، وعلاقة سالبة بين التعلم العميق والاستحقاق الأكاديمي النرجسي، بينما لم تكشف نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين أسلوب التعلم السطحي وبين الاستحقاق الأكاديمي.

وفي الدراسات التي تناولت العلاقة بين التوجهات الهدفيّة وأساليب التعلم، أجرى ناصري وآخرون (Nasiri, Safar, Taheri, & Pashaky. 2017) دراسةً هدفت إلى إعداد أنموذج سببيّ للعلاقة بين التوجهات الهدفيّة وأساليب التعلم. وتضمّنت عيّنة الدراسة (175) طالباً من جامعة جيلان للعلوم الطبية. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيًّا بين التوجهات الهدفية وأساليب التعلم، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائيًّا بين التوجه الإتقاني وبين التعلم العميق، وعلاقة موجبة دالة إحصائيا بين التوجه أداء– إحجام وبين التعلم السطحيّ.

كما أجرت نيكوليفيا وسينكوب (Nikoleava & Synekop, 2020) دراسة كان من بين

أهدافها تقصّي العلاقة بين أساليب التعلم والتوجهات الهدفية. وتكونت عيّنة الدراسة من (465) طالبًا في الجامعة التكنولوجية الوطنية في أوكرانيا. وكان من بين نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًّا بين التوجّه نحو الأداء وبين أسلوب التعلم السطحي، وعلاقة موجبة دالة إحصائيا بين التوجه الإتقاني وأسلوب التعلم العميق.

يُلاحَظ من استعراض الدراسات التي تناولت العلاقة بين التوجهات الهدفية الاستحقاق الأكاديميّ، أنّها اتّفقت على وجود علاقة بين المتغيرين، ووجود علاقة موجبة بين التوجّه أداء– إحجام وبين الاستحقاق الأكاديمي. كما يلاحَظ من الدراسات التي تناولت العلاقة بين أساليب التعلم وبين الاستحقاق الأكاديميّ، أنّ الدراسات المذكورة تباينت في نتائجها من حيث العلاقة تبعًا لكلّ من أساليب التعلم، فنلاحظ تناقض النتائج فيما يتعلق بالعلاقة بأسلوب التعلم الاستراتيجيّ، فقد أظهرت دراسة آندريه وآخرين (Andrey et al., 2012) وجود علاقة سالبة، بينما أظهرت دراسة ميكليلان (McLellan, 2019) وجود علاقة موجبة، كما يلاحَظ أن معظمها اتفقت على وجود تباين في مستوى الاستحقاق الأكاديميّ تبعًا لكلّ من متغيرَي التوجهات الهدفية وأساليب التعلم، ووجود أثر للتوجهات الهدفية في أساليب التعلم التي يتّبعها الطلبة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

تمّ استخدام المنهج الوصفي الارتباطي والتحليلي من خلال استخدام نمذجة المعادلات البنائية ((Structural Equation Model (SEM) وأسلوب تحليل المسار (Path Analysis) من خلال برنامج AMOS.

مجتمع الدراسة وعيّنتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من الطلبة العرب في جامعات الداخل الفلسطينيّ ممّن يدرسون في الفصل الثاني للعام الدراسي 2021–2022 والبالغ عددهم (11334) طالبًا وطالبةً. وتكونت عينة الدراسة من (770) طالبًا وطالبةً (188 ذكور و 582 إناث) من الطلبة العرب في جامعات: حيفا، تل أبيب، بار إيلان، بن جوريون والتخنيون من تخصّصات متنوّعة؛ ونظرًا لطبيعة توزيع الطلبة العرب في مساقاتٍ ومجموعاتٍ متفرّقة داخل الجامعات في الداخل الفلسطينيّ، وعدم توفّر مساقٍ مشترَك لكلّ مجموعةٍ، وعدم إمكانيّة دخول المحاضرات المشتركة التي تجمعهم ببقية الطلبة غير العرب، فقد تمّ اختيار أفراد العيّنة بالطريقة المتيسّرة والتواصل معهم من خلال وسائل

التواصل الاجتماعيّ.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، استُخدمت ثلاثة مقاييس لجمع البيانات، وهي:

أولاً: مقياس التوجّهات الهدفيّة

تمّ استخدام مقياس التوجّهات الهدفيّة الذي طوّره أبو غزال وآخرون (Abu Ghazal, Al-Hamouri, & Ajlouni. 2013)، والذي تضمّن (21) عبارة موزّعة على ثلاثة أبعاد فرعيّة وهي: أهداف الإتقان (تتكون من 7 عبارات)، وأهداف أداء- إقدام (وتتكون من 9 عبارات)، وأهداف أداء- إحجام (وتتكون من 5 عبارات). وقاموا بالتّحقق من دلالات صدق المقياس المنطقيّ بعرضه على خمسة محكمين مختصّين بعلم النفس التربوي في جامعة اليرموك. كما تحقق الباحثون من ثبات المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية تكوّنت من (20) طالبًا، بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار بفارق زمني مدّته أسبوعان، وتمّ حساب معامل ارتباط بيرسون وحساب معامل الاتساق الداخلي. وقد تراوح معامل الثبات للمجالات بين (0.72-0.86) وتراوح معامل ثبات الإعادة للمجالات بين (0.79- 0.84).

إجراءات الصدق في الدراسة الحالية

استخدم الباحثان في الدراسة الحالية نوعَين من الصّدق للتأكد من صدق المقياس كما يلي:

أ. الصدق المنطقيّ

تمّ عرض المقياس بصورته الأولية على (8) محكّمين من عدّة جامعاتٍ، وطُلب منهم إبداء آرائهم حول المقياس من حيث الصياغة اللغويّة ومدى وضوحها، وانتماء كلّ فقرة للبُعد الذي تقيسه، واقتراح أيّ تعديلات يرونها مناسبةً. وقد اعتمد الباحثان ما نسبته (80%) من المُحكِّمين لقبول الفقرة، وفي ضوء آراء المحكمين عدّلت صياغة بعض الفقرات والمفردات.

ب. صدق البناء

قام الباحثان بتطبيق المقياس على عيّنة استطلاعية مكوّنة من (43) طالبًا وطالبة من الطلبة العرب في جامعات الداخل الفلسطينيّ، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وتراوَحت قيمة معامل ارتباط الفقرات ما بين (0.51-0.84)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًّا، فلم تحذف أيّة فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس التوجّهات الهدفيّة

للتأكد من ثبات مقياس التوجّهات الهدفيّة، وُزّع المقياس على عيّنة استطلاعية مكونة من (43) طالبًا وطالبة من الطلبة العرب في جامعات الداخل الفلسطينيّ، ومن خارج عيّنة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتّساق الداخلي للمقياس، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (.72– 88.) لأبعاد المقياس، كما تمّ حساب ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-retest) من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني بفاصل زمني لا يقلّ عن أسبوعين، إذ تراوحت قيمته بين (.79–89.) لأبعاد المقياس، حيث تعدّ جميع هذه القيم مناسبة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العيّنة الأصلية.

ثانياً: مقياس أساليب التعلم

استخدم الباحثان مقياس أساليب التعلم الذي طوّره الزغول (Al_ Zghool. 2006) ويتألف من (30) فقرة موزّعة على ثلاثة أبعاد هي: أسلوب التعلم العميق ويتكوّن من (12) فقرة، وأسلوب التعلم السطحي، ويتكوّن من (9) فقرات، وأسلوب التعلم الاستراتيجيّ، ويتكوّن من (9) فقرات. وقام بالتأكد من دلالات صدق المقياس عن طريق عرضه على (10) محكمين مختصّين. وقد تم استخدام أسلوب التحليل العامليّ . وتحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عيّنة استطلاعية، وكانت معاملات ثبات الاتّساق الداخلي (ألفا كرونباخ) للأبعاد الفرعية (0.80) لأسلوب التعلم العميق، و(0.73) للأسلوب السطحي و(0.77) للأسلوب الاستراتيجي.

مؤشرات الصدق في الدراسة الحالية:

أ. الصدق المنطقيّ

تم عرض المقياس على (8) محكَّمين، من عدة جامعات؛ بعد أن اقترح الباحثان إضافة بعض الفقرات إلى أسلوب التعلم الاستراتيجي وفقًا للأدب النظري. وتمّ اعتماد ما نسبته (80%) من المُحكِّمين لقبول الفقرة، وقد اتّفق المحكّمون على ملاءمة كلّ فقرة للبعد الذي تقيسه، وتمّ إجراء بعض التعديلات اللغويّة على صياغة بعض الفقرات.

ب. صدق البناء

استخدم الباحثان بيانات العينة الاستطلاعية المكوّنة من (43) طالباً وطالبة من الطلبة العرب في جامعات الداخل الفلسطينيّ، ومن خارج عيّنة الدراسة المستهدفة، واستخّدم معامل

ارتباط بيرسون (Pearson Coefficient) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالأسلوب الذي تنتمي إليه، وكانت قيمة معامل ارتباط الفقرات: (1، 23) ذات درجة غير دالة إحصائياً، فتمّ حذفها، أما باقي الفقرات فقد تراوحت معاملات ارتباطها ما بين (.22–.81)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس (32) فقرة.

ثبات مقياس أساليب التعلم

للتأكد من ثبات مقياس أساليب التعلم، تمّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (43) طالباً وطالبة من الطلبة العرب في جامعات الداخل الفلسطينيّ، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتّساق الداخليّ للمقياس، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، وتراوحت قيمته بين (.83– .88)، كما تراوحت قيم معاملات ثبات الإعادة لمجالات المقياس بين (.69– .82)، إذ تعدّ جميع هذه القيم مناسبةً وقابلةً للتطبيق على العيّنة الأصلية.

ثالثاً: مقياس الاستحقاق الأكاديميّ

قام الباحثان بتطوير مقياس الاستحقاق الأكاديميّ بعد الرّجوع إلى الأدب النظريّ والدراسات السابقة منها: (Greenberger et al., 2008; Kopp et al., 2011; Jackson et al., 2013; Jackson et al., 2020)، واستندا إلى نتائج فحص المقاييس التي اقترحها جاكسون وآخرون (Jackson et al., 2020) ، وقد تألّف المقياس من (29) فقرة موزّعة على سبعة أبعاد، هي: المكافأة على الجهد ويتكوّن من (4) فقرات، والمواءمة/ التكيف ويتكوّن من (4) فقرات، وتجنّب المسؤولية ويتكوّن من (4) فقرات، وتوجّه الزبون ويتكوّن من (4) فقرات، توقّع خدمة العملاء ويتكوّن من (4) فقرات، المساومة على الدرجات ويتكوّن من (4) فقرات، الاستحقاق النفسيّ العامّ ويتكوّن من (5) فقرات.

مؤشّرات الصدق في الدراسة الحالية:

أ. الصدق المنطقيّ

عُرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المتخصّصين في (علم النفس التربوي، والقياس والتقويم)، وقد بلغ عددهم (8) محكمين، لمعرفة مدى ملاءمة الفقرات للبعد الذي تقيسه، والصياغة اللغوية وسلامتها. وفي ضوء آراء المحكمين تمّ اعتماد الفقرات كافّةً، مع إجراء تعديلات في صياغة بعض الفقرات. وبهذا تكون المقياس من (29) فقرة.

ب. صدق البناء

استخدم الباحثان بيانات العّينة الاستطلاعية المكونة من (43) طالباً وطالبة من الطلبة العرب في جامعات الداخل الفلسطينيّ، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية، وكانت قيمة معامل ارتباط الفقرة: (16) كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالة إحصائيًّا مع الدرجة الكلية، فتمّ حذفها، أما باقي الفقرات فقد تراوحت معاملات ارتباطها ما بين (.23– .92)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًّا؛ وبذلك أصبح المقياس بصورته النهائيّة مكوّنًا من (28) فقرة.

ثبات مقياس الاستحقاق الأكاديميّ

تمّ تطبيق المقياس على عيّنة استطلاعيّة مكونة من (43) طالبًا وطالبة من الطلبة العرب في جامعات الداخل الفلسطينيّ، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقّق من ثبات الاتّساق الداخلي للمقياس، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمته الكليّة (.90)، كما تمّ حساب ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار وبلغت قيمته للمقياس ككلّ (.83).

إجراءات الدراسة:

للإجابة عن سؤال الدراسة، تم استخدام أسلوب تحليل المسار (Path Analysis) وفقًا لأنموذج المعادلات البنائية، واختبار الأنموذج المقترح الذي يفترض أن أبعاد التوجهات الهدفية تؤثّر بشكل مباشر في الاستحقاق الأكاديمي، كما أن الأنموذج يتضمن مجموعة من المسارات ذات التأثير غير المباشر من التوجهات الهدفية بالاستحقاق الأكاديمي باعتبار أسلوب التعلم متغيرًا وسيطًا، وتمّ الحصول على قيَم مؤشرات مطابقة الأنموذج السببي للعلاقة كما هو مُبيّن في الجدول (1).

الجدول 1: قيَم مؤشرات مطابقة الأنموذج السببي النظري لعلاقة التوجهات الهدفية وأساليب التعلم والاستحقاق الأكاديمي

مؤشرات مطابقة النموذج السببي	القيمة	معيار المؤشر		حالة المطابقة
x^2	310.974			
عدد العزوم المميزة للعينة	28			
عدد المعالم المميزة الواجب تقديرها	17			
درجة الحرية	28-17=11			
الدلالة الإحصائية	0.000			غير مطابق
x^2/df	28.270	أقل من	3	غير مطابق

مؤشرات مطابقة النموذج السببى	القيمة	معيار المؤشر		حالة المطابقة
GFI	0.843	أكبر من	0.90	غير مطابق
CFI	0.633	أكبر من	0.90	غير مطابق
TLI	0.299	أكبر من	0.90	غير مطابق
RMSEA	0.251	أقل من	0.08	غير مطابق

يتّضح من الجدول (4) أنّ مؤشرات مطابقة الأنموذج السببي النظري (MODEL1) لعلاقة التوجهات الهدفية وأساليب التعلم والاستحقاق الأكاديميّ لم تحقّق معاييرها. إذ بلغت قيمة مؤشّر الجذر التربيعي لمتوسط مربعات الخطأ التقريبي (RMSEA = 0.251) وهي أكبر من حدّها الأعلى المعياري (0.08)، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المطلقة (Goodness of Fit index: GFI=0.843)، وهي أقلّ من حدّها الأدنى المعياري (0.90)، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (Comparative Fit Index: CFI=0.633) وهي أقلّ من حدّها الأدنى المعياري (0.90)؛ وبلغت قيمة مؤشر توكر – لويس(Tuker Lewis) (TLI=0.299) وهي أقلّ من حدّها الأدنى المعياري (0.90)؛ مما يدلّ على عدم مطابقة الأنموذج السببي النظري المُقترح لعلاقة التوجهات الهدفية وأساليب التعلم والاستحقاق الأكاديميّ، وبناءً عليه، فقد توجّب تحديد العوامل المسؤولة عن عدم المطابقة لتجاوزها، لذلك حُسبت قيَم مؤشّرات التعديل (Modification Indices) للعلاقات الارتباطية بين التوجهات الهدفية وأساليب التعلم والاستحقاق الأكاديميّ، وهي مؤشّراتٌ تكشف عن العلاقات التي تسيء إلى الأنموذج السببيّ المُقترح (MODEL1)، وتعمل على تحسين قيم مؤشّرات مطابقته. وتمّ الحصول على قيم مؤشرات مطابقة الأنموذج السببي المعدل (MODEL2) لعلاقة التوجهات الهدفية وأساليب التعلم والاستحقاق الأكاديمي، كما هو مُبيَّن في الجدول (2).

الجدول 2: قيم مؤشرات مطابقة الأنموذج السببي النظري المعدل (MODEL2) بعد إجراء التعديلات

مؤشرات مطابقة النموذج السببى	القيمة	معيار المؤشر		حالة المطابقة
x^2	8.147			
عدد العزوم المميزة للعينة	28			
عدد المعالم المميزة الواجب تقديرها	21			
درجة الحرية	28-21=7			
الدلالة الإحصائية	0.320			مطابق
x^2/df	1.164	أقل من	3	مطابق
GFI	0.995	أكبر من	0.90	مطابق
CFI	0.999	أكبر من	0.90	مطابق
TLI	0.996	أكبر من	0.90	مطابق
RMSEA	0.019	أقل من	0.08	مطابق

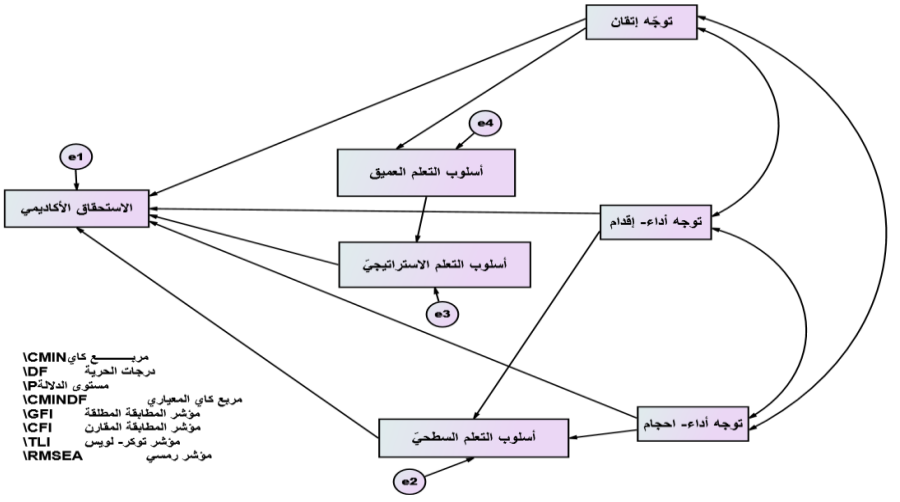
يتّضح من الجدول (2) أنّ جميع مؤشرات مطابقة الأنموذج السببي النظري (MODEL2) لعلاقة التوجهات الهدفية وأساليب التعلم والاستحقاق الأكاديمي قد حقّقت معاييرها، مما يدلّ على مطابقة الأنموذج السببي النظري المُعدل (MODEL2) لعلاقة التوجهات الهدفية وأساليب التعلم والاستحقاق الأكاديميّ.

وفي ضوء النتائج السابقة؛ تمّ حساب قيم معاملات الارتباط المعيارية وغير المعيارية الخاصّة بالأنموذج السببي المعدَّل (MODEL2)، كما هو مبيَّن في الجدول (3).

الجدول 3: قيم معاملات الارتباط المعيارية وغير المعيارية الخاصّة بالأنموذج السببي المعدَّل (MODEL2)

العلاقة بين:			معاملات الارتباط:			النسبة الحرجة	احتمالية الخطأ
			المعيارية	غير المعيارية	الخطأ المعياري		
تقدير للأوزان الانحدارية							
توجه إتقان	<---	أسلوب التعلم العميق	0.597	0.577	0.037	15.509	0.000
توجه أداء– إقدام	<---	أسلوب التعلم السطحي	0.095	0.08	0.039	2.035	0.042
توجه أداء– إحجام	<---	أسلوب التعلم السطحي	0.596	0.52	0.041	12.796	0.000
أسلوب التعلم العميق	<---	أسلوب التعلم الاستراتيجي	−0.519	−0.533	0.042	−12.564	0.000
توجه أداء– إقدام	<---	أسلوب التعلم الاستراتيجي	0.071	0.051	0.029	1.717	0.086
توجه أداء– إقدام	<---	الاستحقاق الأكاديمي	0.358	0.239	0.031	7.776	0.000
أسلوب التعلم الاستراتيجي	<---	الاستحقاق الأكاديمي	−0.146	−0.137	0.043	−3.188	0.001
أسلوب التعلم السطحي	<---	الاستحقاق الأكاديمي	0.097	0.077	0.037	2.063	0.039
توجه أداء– إحجام	<---	الاستحقاق الأكاديمي	0.149	0.103	0.038	2.712	0.007
توجه إتقان	<---	الاستحقاق الأكاديمي	-0.155	-0.145	0.047	-3.083	0.002
أسلوب التعلم العميق	<---	الاستحقاق الأكاديمي	-0.090	-0.087	0.052	-1.658	0.097
التباينات المشتركة							
توجه إتقان	<-->	توجه أداء – إقدام	-0.155	-0.081	0.025	-3.192	0.001
توجه إتقان	<-->	توجه أداء – إحجام	-0.285	-0.144	0.025	-5.708	0.000
توجه أداء – إقدام	<-->	توجه أداء – إحجام	0.513	0.360	0.038	9.504	0.000
تقدير التباين							
توجه إتقان				0.374	0.025	14.731	0.000
توجه أداء – إقدام				0.726	0.049	14.731	0.000
توجه أداء – إحجام				0.681	0.046	14.731	0.000
e4				0.224	0.015	14.731	0.000
e2				0.360	0.024	14.731	0.000
e3				0.270	0.018	14.731	0.000
e1				0.217	0.015	14.731	0.000

يتّضح من الجدول (3) وجود علاقتين غير دالّتَين إحصائيًا وهما: العلاقة بين توجّه أداء– إقدام وأسلوب التعلم الاستراتيجي، والعلاقة بين أسلوب التعلم العميق والاستحقاق الأكاديمي، إذ كانت قيَم الدلالة الإحصائية لهما أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)، ممّا يتطلب ضرورة إلغائهما، بينما تمّ الاحتفاظ بباقي العلاقات الدالة إحصائيًا ، لتتمّ إعادة التحليل وفقًا لها، كما هو مبيّن في الشكل (2).



شكل (2): الأنموذج السببي النظري المعدل لعلاقة التوجهات الهدفية وأساليب التعلم والاستحقاق الأكاديمي

وتمّ الحصول على قيَم مؤشّرات مطابقة الأنموذج السببي المعدَّل (MODEL3) لعلاقة التوجهات الهدفية وأساليب التعلم والاستحقاق الأكاديمي، كما هو مُبيَّن في الجدول (4).

الجدول 4: قيَم مؤشرات مطابقة الأنموذج السببي النظري المعدل للعلاقة الأكاديمي بعد حذف العلاقات غير الدالة إحصائيًا

مؤشرات مطابقة النموذج السببي	القيمة	معيار المؤشر		حالة المطابقة
x^2	13.788			
عدد العزوم المميزة للعينة	28			
عدد المعالم المميزة الواجب تقديرها	19			
درجة الحرية	28-19=9			
الدلالة الإحصائية	0.130			مطابق
x^2/df	1.532	أقل من	3	مطابق
GFI	0.991	أكبر من	0.90	مطابق
CFI	0.994	أكبر من	0.90	مطابق

مؤشرات مطابقة النموذج السببي	القيمة	معيار المؤشر		حالة المطابقة
TLI	0.986	أكبر من	0.90	مطابق
RMSEA	0.035	أقل من	0.08	مطابق

يتّضح من الجدول (4) أنّ مؤشّرات مطابقة الأنموذج السببيّ النظريّ المعدَّل قد حقّقت معاييرها بعد حذف العلاقات غير الدالة إحصائيًا، مما يدلّ على مطابقة الأنموذج السببي النظري المُعدَّل لعلاقة التوجهات الهدفية وأساليب التعلم والاستحقاق الأكاديميّ. وبذلك يكون الأنموذج السببيّ النظريّ المُعدّل والموضَّح في الشكل (2)، هو الأنموذج الأمثل لعلاقة التوجهات الهدفية وأساليب التعلم والاستحقاق الأكاديميّ لدى عيّنة الدّراسة.

وفي ضوء نتائج الأنموذج السببي النهائيّ حُسبت قيم معاملات الارتباط المعيارية وغير المعيارية الخاصة به، كما هو مبيّن في الجدول (5):

الجدول 5: قيم معاملات الارتباط المعيارية وغير المعيارية الخاصة بالأنموذج السببي لعلاقة التوجهات الهدفية وأساليب التعلم والاستحقاق الأكاديمي بصورته النهائية

العلاقة بين:			معاملات الارتباط:			
			المعيارية	غير المعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	احتمالية الخطأ
تقدير للأوزان الانحدارية							
توجه إتقان	<---	أسلوب التعلم العميق	0.597	0.577	0.037	15.509	0.000
توجه أداء– إقدام	<---	أسلوب التعلم السطحي	0.095	0.080	0.039	2.035	0.042
توجه أداء– إحجام	<---	أسلوب التعلم السطحي	0.596	0.520	0.041	12.796	0.000
أسلوب التعلم العميق	<---	أسلوب التعلم الاستراتيجي	−0.510	−0.524	0.042	-12.353	0.000
توجه أداء– إقدام	<---	الاستحقاق الأكاديمي	0.365	0.243	0.031	7.901	0.000
أسلوب التعلم الاستراتيجي	<---	الاستحقاق الأكاديمي	−0.113	−0.106	0.039	−2.733	0.006
أسلوب التعلم السطحي	<---	الاستحقاق الأكاديمي	0.096	0.076	0.037	2.020	0.043
توجه أداء– إحجام	<---	الاستحقاق الأكاديمي	0.148	0.102	0.038	2.682	0.007
توجه إتقان	<---	الاستحقاق الأكاديمي	-0.199	-0.185	0.040	-4.628	0.000
التباينات المشتركة							
توجه إتقان	<-->	توجه أداء – إقدام	-0.155	-0.081	0.025	-3.192	0.000
توجه إتقان	<-->	توجه أداء – إحجام	-0.285	-0.144	0.025	-5.708	0.000
توجه أداء – إقدام	<-->	توجه أداء – إحجام	0.513	0.360	0.038	9.504	0.000
تقدير التباين							
توجه إتقان				0.374	0.025	14.731	0.000
توجه أداء – إقدام				0.726	0.049	14.731	0.000
توجه أداء – إحجام				0.681	0.046	14.731	0.000
e4				0.224	0.015	14.731	0.000
e2				0.360	0.024	14.731	0.000
e3				0.270	0.018	14.731	0.000
e1				0.218	0.015	14.731	0.000

يتّضح من الجدول (5) أنّ جميع قيَم النسبة الحرجة لمعاملات الانحدار غير المعياريّة إلى أخطائها المعياريّة للمتنبئات، كانت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05). ولتوصيف الأنموذج السببيّ بصورته النهائية لعلاقة التوجهات الهدفية وأساليب التعلم والاستحقاق الأكاديميّ؛ تمّ حساب قيَم التأثيرات (المباشرة، وغير المباشرة، والكلّية)، للمتغيّرات المتنبّئة في الأنموذج السببيّ النهائيّ، كما هو مبيَّن في الجدول (6).

الجدول 6: قيم التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية للمتغيرات المتنبئة في الأنموذج السببي النهائيّ لعلاقة التوجهات الهدفية وأساليب التعلم والاستحقاق الأكاديميّ

		المتنبئات					
	المتنبأ بها	توجه إتقان	توجه أداء – إقدام	توجه أداء – إحجام	أسلوب التعلم العميق	أسلوب التعلم السطحي	أسلوب التعلم الاستراتيجي
التأثيرات الكلية Total Effects	أسلوب التعلم العميق	0.577	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	أسلوب التعلم السطحي	0.000	0.080	0.520	0.000	0.000	0.000
	أسلوب التعلم الاستراتيجي	0.302	0.000	0.000	-0.524	0.000	0.000
	الاستحقاق الأكاديمي	-0.153	0.237	0.141	-0.056	0.076	-0.106
التأثيرات الكلية المعيارية Standardized Total Effects	أسلوب التعلم العميق	0.597	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	أسلوب التعلم السطحي	0.000	0.095	0.596	0.000	0.000	0.000
	أسلوب التعلم الاستراتيجي	0.305	0.000	0.000	-0.510	0.000	0.000
	الاستحقاق الأكاديمي	-0.165	0.355	0.205	-0.058	0.096	-0.113
التأثيرات المباشرة Direct Effects	أسلوب التعلم العميق	0.577	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	أسلوب التعلم السطحي	0.000	0.080	0.520	0.000	0.000	0.000
	أسلوب التعلم الاستراتيجي	0.000	0.000	0.000	-0.524	0.000	0.000
	الاستحقاق الأكاديمي	-0.185	0.243	0.102	0.000	0.076	-0.106
التأثيرات المباشرة المعيارية Standardized Direct	أسلوب التعلم العميق	0.597	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	أسلوب التعلم السطحي	0.000	0.095	0.596	0.000	0.000	0.000

	المتنبأ بها	المتنبئات					
		توجه إتقان	توجه أداء – إقدام	توجه أداء – إحجام	أسلوب التعلم العميق	أسلوب التعلم السطحي	أسلوب التعلم الاستراتيجي
Effects	أسلوب التعلم الاستراتيجي	0.000	0.000	0.000	-0.510	0.000	0.000
	الاستحقاق الأكاديمي	-0.199	0.365	0.148	0.000	0.096	-0.113
التأثيرات غير المباشرة Indirect Effects	أسلوب التعلم العميق	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	أسلوب التعلم السطحي	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	أسلوب التعلم الاستراتيجي	0.302	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	الاستحقاق الأكاديمي	-0.032	0.006	0.039	-0.056	0.000	0.000
التأثيرات غير المباشرة المعيارية Standardized Indirect Effects	أسلوب التعلم العميق	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	أسلوب التعلم السطحي	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	أسلوب التعلم الاستراتيجي	0.305	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	الاستحقاق الأكاديمي	-0.034	0.009	0.057	-0.058	0.000	0.000

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للتأثيرات غير المباشرة للتوجهات الهدفية في الاستحقاق الأكاديميّ، مرورًا (بوساطة) بأساليب التعلم استخدم أسلوب (Bootstrapping) في حساب الدلالة الإحصائية بحجم عينة عشوائية (5000)، أو حساب فترة الثقة (Confidence interval). والجدول (7) يبيّن نتائج هذه الطريقة.

الجدول 7: الدلالة الإحصائية وفترة الثقة للتأثير غير المباشر (الوسيط) لمتغير أساليب التعلم في العلاقة بين التوجهات الهدفية والاستحقاق الأكاديمي

المتغيّر المستقلّ (المتنبّئ)	المتغيّر الوسيط		المتغيّر التابع		قيم أسلوب Bootstrapping			النتيجة
					الحد الأدنى لفترة الثقة Lower	الحد الأعلى لفترة الثقة Upper	الدلالة الإحصائية	
توجه أداء إقدام	أسلوب التعلم السطحي		الاستحقاق الأكاديمي	420.0	010.0	0.058	0.066	لا يوجد توسط
توجه أداء	أسلوب		الاستحقاق	0.039	0.001	0.079	*0.044	توسط

المتغيّر المستقلّ (المتنبّئ)	المتغيّر الوسيط		المتغيّر التابع		قيم أسلوب Bootstrapping			النتيجة
					الحد الأدنى لفترة الثقة Lower	الحد الأعلى لفترة الثقة Upper	الدلالة الإحصائية	
إحجام	التعلم السطحي		الأكاديمي					جزئي
توجه إتقان	أسلوب التعلم العميق	أسلوب التعلم الاستراتيجي	الاستحقاق الأكاديمي	-0.032	0.008	0.057	*0.016	توسط جزئي

نتائج الدراسة:

يتّضح من الشكل (2) والجدولين 6 و7 أنّ النتائج أظهرت ما يأتي:

- فسّر التوجه إتقان ما نسبته (22%) من التباين في أسلوب التعلم العميق. وفسّر التوجّهان: أداء– إقدام، وأداء– إحجام، ما نسبته (36%) من التباين في أسلوب التعلم السطحيّ.
- فسّرت التوجهات الهدفية: توجّه إتقان، وتوجّه أداء– إقدام، وتوجه أداء– إحجام، وأسلوبا التعلم السطحيّ والاستراتيجي، ما نسبته (22%) من التباين في الاستحقاق الأكاديمي.
- أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوب التعلم العميق وأسلوب التعلم الاستراتيجي.
- أكبر حجم للتأثير المباشر لكلّ من التوجهات الهدفية في الاستحقاق الأكاديمي بدلالة التقديرات المعيارية كان للتوجه أداء– اقدام، وهو تأثير موجب، تلاه التوجه إتقان بتأثير سالب، تلاه التوجه أداء– إحجام بتأثير موجب.
- أكبر حجم للتأثير المباشر للتوجهات الهدفية في اسلوب التعلم العميق بدلالة التقديرات المعيارية كان للتوجه الإتقانيّ بتأثير موجب، في حين لم يكن تأثيرًا مباشرًا لبقيّة التوجهات الهدفية في أسلوب التعلم العميق.
- أكبر حجم للتأثير المباشر للتوجهات الهدفية في أسلوب التعلم السطحي بدلالة التقديرات المعيارية كان للتوجه أداء– إحجام، وهو تأثير موجب، تلاه التوجه أداء– إقدام بتأثير موجب، في حين لم يكن تأثير مباشر للتوجه الإتقانيّ في أسلوب التعلم السطحي.
- وجود أثر وسيطيّ جزئيّ (Partial Mediation) موجب ودالّ إحصائيًّا (α=0.05)، لأسلوب التعلم السطحيّ في العلاقة بين التوجه أداء– إحجام وبين الاستحقاق الأكاديمي.

- وجود أثر وسيطيّ جزئيّ (Partial Mediation) سالب ودالّ إحصائيًّا (α=0.05)، لأسلوب التعلم الاستراتيجيّ من خلال أسلوب التعلم العميق، في العلاقة بين توجّه إتقان، وبين الاستحقاق الأكاديميّ.

مناقشة النّتائج:

أظهرت النتائج للعلاقات المباشرة وجود علاقة مباشرة بين التوجّهات الهدفيّة والاستحقاق الأكاديميّ، فأكّدت وجود علاقة موجبة ودالّة إحصائيًّا بين التوجّهين: أداء– إقدام وأداء إحجام وبين الاستحقاق الأكاديميّ، وتتّفق هذه النتيجة مع دراسة فاليدي وآخرون (Vallade et al., 2014)، ومع نتائج دراسة إيستس (Estes,2014) ويمكن تفسيرها بأنّ التوجهات الأدائيّة بشكل عامّ تنبثق من مركز ضبط خارجيّ، وكذلك أبعاد الاستحقاق الأكاديميّ فهي تميل إلى تحميل أعضاء هيئة التدريس مسؤولية تقييم الطلبة ومكافأتهم. وقد يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى البيئة التعليمية والاجتماعيّة التي تشجّع على الدرجات والتحصيل بما يتّفق مع دراسة هونغ وآخرين (Hong et al., 2017) ، إذ يلاحظ الطلبة أهميّة التحصيل، ما يجعل ذوي التوجهات الأدائية يميلون إلى اعتقادهم بالاستحقاق الأكاديميّ كوسيلة دفاعيّة أو استراتيجيّة تكيّفيّة للتعاطي مع ضرورة تحصيل النتائج العالية، تجنبًا للمسؤولية الذاتيّة، بتعليق نتائجهم على المؤسسة الجامعية والمحاضرين، إذ يركّز الطلبة ذوو التوجه أداء– إقدام على إظهار كفاءتهم للآخرين، بينما يركّز ذوو التوجه أداء– إحجام على تجنّب ظهور عجزهم وفشلهم، وكلاهما يميلان إلى تجنب المسؤولية الذاتية في النجاح فيعتمدون الاستحقاق الأكاديميّ مبرّرًا دفاعيًّا لهم، وهذا يتّفق مع ما طرحته ميكليلان بخصوص تبنّي الاستحقاق بصفته استراتيجيّةً تكيّفيّةً.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًّا بين التوجه الإتقانيّ وبين أسلوب التعلم العميق، وعلاقة موجبة بين التوجهين: أداء– إحجام وأداء –إقدام وبين أسلوب التعلم السطحيّ. وتتفق هذه النتائج مع دراسة نيكوليفيا وسينكوب Nikoleava & Synekop, (2020)، ودراسة إيستس (Estses, 2014)، ويمكن تفسيرها بأثر التوجهات الهدفية في الفاعلية الذاتية والمسؤولية الذاتية في التعلم. وإذ يميل ذوو التوجه الإتقانيّ إلى استخدام استراتيجيات عميقة لفهم المواد وتفسيرها، بينما يميل ذوو التوجهات الأدائية إلى استخدام استراتيجيات سطحيّة. إذ يتميّز هؤلاء الطلبة بالسعي لفهم المحتوى وتفسيره وربطه بالخبرات السابقة، وهم يتّسمون بالدافعية الداخلية لفهم أعمق للمادة.

أما بالنسبة للنتائج غير المباشرة، فنلاحظ أن نتائج الدراسة أظهرت وجود أثر وسيطيّ لأسلوب التعلم السطحيّ يتوسّط العلاقة بين التوجّه أداء– إحجام وبين الاستحقاق الأكاديميّ، وتُعَدّ هذه النتائج إضافةً وتفسيرًا أعمق لنتائج الدّراسات السّابقة، إذ تتّفق من جهةٍ مع نتائج دراسة نيكوليفيا وسينكوب (Nikoleava & Synekop, 2020) وتوضّح العلاقة بين التوجّه أداء– إحجام وبين أسلوب التعلّم السطحيّ، ومن جهةٍ أخرى تتّفق مع دراسة تشابين (Chapin, 2018) بوجود علاقة بين أسلوب التعلم السطحيّ والاستحقاق الأكاديميّ. ويؤكّد هذا ما افترضته الدّراسة الحاليّة من وجود علاقات مباشرة وغير مباشرة بين المتغيّرات. ويمكن تفسير هذا الأثر الوسيطيّ بالعوامل المشتركة بين المركّبات الثلاثة، فالطلبة ذوو التوجه أداء– إحجام يتّسمون بدافعية خارجية ويسعون إلى تجنّب ظهور فشلهم، ويميلون إلى تحميل مسؤولية تعلّمهم لجهات وظروف خارجية، فيستخدمون أسلوب التعلم السطحيّ الذي يرتكز إلى حفظ المحتوى دون السعي لفهمه، ولا يتعمّقون بالتعلّم والمهمّات، فلا يطوّرون استراتيجات ذاتية لتنظيم تعلمّهم، وقد يكون الاعتقاد بالاستحقاق أحيانًا آليّة دفاعية أو استراتيجية تكيّفية لسدّ الفجوات بين أدائهم الفعليّ وبين التوقعات منهم، خاصّة أن الطالب العربيّ في جامعات الداخل يواجه تحدّي الدراسة باللغة العبرية، فإذا كان توجهه أدائيًا وأسلوب تعلّمه سطحيًا فقد يعتقد بالاستحقاق الأكاديمي بصفته استراتيجيّةً تكيّفية لتجنب ظهور فشله، ويتّفق هذا مع رؤية مكليلان (Mclelan, 2019).

من جهةٍ أخرى، أظهرت نتائج الدراسة أن أسلوب التعلم الاستراتيجيّ توسّط العلاقة بين أسلوب التعلم العميق وبين الاستحقاق الأكاديميّ بأثر سالب ودالّ إحصائيًا. وهذه النتيجة لم تظهر في أيّ من الدراسات السابقة، لكنّها تتّفق مع ما طرحته أندريه وآخرون (Andrey et al., 2012) بوجود علاقة مركّبة ومعقّدة بين أساليب التعلم المختلفة. كما تتّفق مع نتائج دراسة تشابين (Chapin, 2018) وتضيف تفسيرًا لذلك. ويمكن أن يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى كون الطلبة من ذوي أسلوب التعلم العميق يميلون إلى تطوير استراتيجيّات مناسبة تسهم في تمكّنهم من المعرفة. وأنّ استخدام الاستراتيجيات العميقة قد يكون جزءًا من انتهاج أسلوب التعلّم العميق، وليس بالضرورة نابعًا من موقف سلبيّ نحو التعلم كما اقترح إنتويستل (Entwestle, 1988).

التّوصيات: استنادًا إلى نتائج الدّراسة، يوصي الباحثان بما يأتي:

- أن تتبنّى المؤسّسات التربويّة برامج وسياساتٍ تعزّز من التوجّه الإتقانيّ لدى الطلبة، وأن تعزّز لدى الطلبة تقدير المعرفة والتمكّن والإتقان، بحيث يولي المحاضرون أهميّةً للمعرفة

والإتقان أكثر من الدّرجات التحصيليّة.

- أن تقدّم المؤسّسات التربويّة برامج عمليّةً لدعم التعلّم العميق والاستراتيجيّ، وإكساب الطلبة استراتيجيّاتٍ تعلّميّة تساعدهم في التّعاطي مع المهمّات التعلّميّة.
- أن تتبنّى المؤسّسات التربويّة برامج تعزّز الدّافعيّة الداخليّة والتعلّم الذاتيّ لدى الطلبة، لتسهم في دعم تقييمهم لمعرفتهم وأدائهم ودعم كفاءتهم الذاتيّة، بحيث لا يضطرّ الطالب إلى اللجوء للاستحقاق الأكاديميّ للتكيّف مع التوقّعات المطلوبة منه.
- إجراء دراساتٍ إضافيّةٍ لفحص أثر العوامل الديمغرافية في مستوى الاستحقاق الأكاديميّ للطلبة، لتفسير وفهم مزيد من العوامل المرتبطة بنتائج هذه الدّراسة.
- إجراء دراسات إضافيّة لبحث أثر التوجهات الهدفية وأساليب التعلّم في كلٍّ من الأبعاد المختلفة للاستحقاق الأكاديمي.

References:

Abu Ghazal, M. Al-Hamouri, F. Al-Ajlouni, M. (2013). Goal orientations and their relationship to self steem and procrastation among Yarmouk Universiry students in the Hashemic Kingdom of Jordan. *Education Journal 108 (2): 111-154*

Achacoso, M. (2002). *What do you mean my grade is not A? An investigation of academic entitlement, causal attribution and self regulation in college students.* (Unpublished). University of Texas, Austin, Texas, USA.

Al-Zghool, R. (2006). Goal orientation and their relationship to learning stratiegies of Mu'tah university students. *Jordan Journal of Education Siencies. 2* (3). 115-127.

Ames, C. (1992). Classroom: Goals structures, and student's motivation. *Journal of Educational Psychology, 84* (3), 261-271.

Andrey. J. Joakim, E. Schoner, V. Hambly, D. Silver, A. Jayasundera, R. & Nelson, A. (2012). Academic entitlement in the context of learning style. *Canadian Journal of Education, 35* (4), 3-30.

Campbell W. K. Bonacci A. M. Shelton, J. Exline, J. & Bushman B. J.(2004). Psychological entitlement: Interpersonal consequences and validation of a self-report measure. *J Pers Assess. 83* (1), 29-45.

Chapin, T. (2018). *Assossiation between acdemic entitlement, learning style, approaches and awareness of future concequencess in baccalaureate nursing students*. Unpublished, Campella University, Minneapolis

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and acheivement goals. *Educational Psychologist, 34* (3), 169-189.

Entwistle, N. & Peterson, E. R. (2004). Conception of learning and knowledge in higher education: Relationship with study behavior and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research, 41* (6), 407-428.

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

Hong, F.Y. Huang, D.H. Lin, M. & Lin. H. (2017). Class social situation and cultural value prediction factors of the academic entitlement of college students. *Education and Urban Society, 49* (3), 341-360.

Jackson, D.L. Frey, M.P. McLellan, C. Rauti, C.M. Lamborn, P.B. & Singleto-Jackson, J.A. (2020). I deserve more A's: A report on the development of a measure of academic entitlement. *PLOS ONE 15* (9), 23-31.

Jeffers, M. Barklay, S. Stotle, S. (2014). Academic entitlement and academic performance in gradauting pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education, 78* (6),1-9.

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

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

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

Nasiri, I. Safar, A. Taheri, M. Pashaky, A. (2017). Presenting the students' academic acheivement causal model based on goal orientation. *JADV Med Education Prof, 5* (4), 195-202.

Newble, DI. Entwisrle, NJ. (1986). Learning styles and approaches. *Medical Education 20* (3),162-175.

Nikoleava, S. & Synekop, O. (2020). Motivational aspect of students' language learning style in differentiated instruction of English for specific purposes. *Revisca Romaneasaca Pentru Educatie Multidimensionala, 12* (2), 169-182.

Schweder, S. Raufelder D. Kulakoe, S. & Wuiff, T. (2019). How the learning context affects adolescents' goal orientation, efforts and learning stratigies. *The Journal of Education Research, 112* (5), 604-614.

Vallade, J. Martin, M. & Weber, K. (2014). Academic entitlement, grade orientation and classroom justice as predictors of instructional beliefs and learning outcomes. *Communication Quartely, 62* (5), 497-517.