

الاستحقاق الأكاديمي في الجامعات السعودية: دراسة نوعية لتصورات أعضاء هيئة التدريس

د. منى بنت محمد الشدي

أستاذ علم النفس الاجتماعي والثقافي المشارك

قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

Academic Entitlement in Saudi Universities: A Qualitative Study of faculty members' perceptions

Dr. Mona Mohammed Al-Sheddi

Associate Professor of Social and Cultural Psychology

Department of Psychology, College of Education,

King Saud University, KSA

 <https://orcid.org/0000-0002-6210-6922>  malshiddi@ksu.edu.sa

Abstract: This research aimed to investigate Saudi university faculty members' perceptions of the phenomenon of academic entitlement in terms of its concept, causes, consequences, and methods for its mitigation. A qualitative approach was adopted, and semi-structured interviews were conducted with a sample of 12 faculty members from Saudi public universities to collect data, which were later analyzed using thematic analysis. The results indicated that faculty members perceive academic entitlement as some students' belief that they deserve to receive high grades. Its manifestations include frequent negotiation over grades, unjustified objection to assessment outcomes, and expectations of leniency in course requirements. Participants attributed the prevalence of this phenomenon to prior educational experiences as well as certain institutional and social factors, noting its negative impact on the quality of learning and on the relationship between students and faculty members. They also proposed several ways to mitigate it, such as clarifying assessment criteria and promoting students' responsibility for their own learning, thereby supporting fairness and transparency in the university environment. In light of these findings, this research contributes to addressing a noticeable gap in Arabic literature that has largely relied on quantitative approaches and student samples. It is hoped that its findings will provide an initial understanding of academic entitlement within the Saudi university context, which may help guide and support future efforts to develop systems or interventions that take its various dimensions into account.

Keywords: Academic entitlement, University education, Qualitative approach, Faculty members.

المستخلص: سعى البحث إلى استقصاء تصورات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية حول ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي من حيث مفهومها، وأسبابها، وآثارها، وأساليب الحد منها. واعتمد البحث المنهج النوعي، وأستخدمت المقابلة شبه المنظمة مع عينة من ١٢ عضو هيئة تدريس من جامعات حكومية سعودية لجمع البيانات، التي خلّلت لاحقاً باستخدام التحليل الموضوعي. وأظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس يُدركون الاستحقاق الأكاديمي بوصفه اعتقاد بعض الطلبة بأحقّيتهم في الحصول على درجات مرتفعة، كما تتجلى مظاهره في كثرة التفاوض حول الدرجات، والاعتراض غير المبرر على نتائج التقييم، وتوقع التساهل في متطلبات المقررات الدراسية. وعزا المشاركون شيوع هذه الظاهرة إلى الخبرات التعليمية السابقة وبعض العوامل المؤسسية والاجتماعية، مشيرين إلى آثارها السلبية على جودة التعلم والعلاقة بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. كما اقترحوا عدداً من السبل للحد منها، مثل توضيح معايير التقييم وتعزيز مسؤولية الطلبة عن تعلمهم، بما يسهم في دعم العدالة والشفافية في البيئة الجامعية. وفي ضوء هذه النتائج، يُسهم هذا البحث في معالجة قصور ملحوظ في الأدبيات العربية القائمة على المناهج الكمية وعينات الطلبة، ويُأمل أن تُتيح نتائجه فهماً أولياً لظاهرة الاستحقاق الأكاديمي في السياق الجامعي السعودي، بما من شأنه توجيه ودعم الجهود المستقبلية نحو تطوير أنظمة أو تدخلات تراعي أبعادها المختلفة.

الكلمات المفتاحية: الاستحقاق الأكاديمي، التعليم الجامعي، المنهج النوعي، أعضاء هيئة التدريس.

توثيق البحث (APA Citation):

الشدي، منى محمد. (٢٠٢٦). الاستحقاق الأكاديمي في الجامعات السعودية: دراسة نوعية لتصورات أعضاء هيئة التدريس. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٩ (٣)، ٩٨٠-١٠٠٧.

نُشر في: ١٩ / ٠٣ / ١٤٤٨ هـ

قُبِلَ في: ٢٩ / ١٢ / ١٤٤٧ هـ

استُلمَ في: ٠٤ / ١١ / ١٤٤٧ هـ

Received on: 21/04/2026

Accepted on: 15/ 06 /2026

Published on: 01/09/2026

المقدمة:

شهدت مؤسسات التعليم العالي في العقود الأخيرة تحولات عدة طالت بدرجات متفاوتة بنية العملية التعليمية وطبيعة العلاقات بين أطرافها، وذلك في ظل التحولات المتسارعة في عالمنا المعاصر على صعيد المستويات المعرفية والتقنية والاقتصادية (Leisytè et al., 2023; Mohamed Hashim et al., 2022). ولدت هذه التحولات جملة من الظواهر والتحديات التربوية، من أبرزها ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي Academic Entitlement لدى الطلبة، والتي من تجلياتها المطالبة بدرجات مرتفعة بصرف النظر عن مستوى الجهد المبذول أو مدى تحقيق المتطلبات الدراسية، والضغط على أعضاء هيئة التدريس لتخفيف وتعديل معايير التقييم. يقترن ذلك مع تدني ملحوظ في تحمّل الطلبة مسؤولية تحقيق هذه النتائج، وإلقائها على كاهل أطراف أخرى مثل عضو هيئة التدريس أو النظام الجامعي (Chowning & Campbell, 2009; Greenberger et al., 2008).

يعتقد الباحثون بأن هنالك عوامل متعددة ومتداخلة أسهمت في تشكل ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي وتنميتها، لعل من أبرزها التحوّلات العميقة في القيم الاجتماعية والثقافية السائدة، وبالأخص تصاعد النزعة الفردية وثقافة الحصول الفوري على المكافآت (Santos et al., 2017)، وتعاظم الشعور بالاستحقاق الشخصي لدى أجيال الألفية (Ellis et al., 2021). كما يعزوها البعض إلى شيوع النزعة الاستهلاكية Consumerism وانتشار مفهوم "الطالب كعميل Student as a customer" الذي خلق توقعات لدى الطلبة من نوع مغاير تمامًا لما هو مألوف في مؤسسات التعليم العالي (Boswell, 2024; Kelley, 2021).

هذا وكشفت الدراسات عن أن هذا النمط من التوقعات والسلوكيات ينعكس سلبيًا على جودة التعليم الجامعي وعلى العلاقة بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، إذ يرتبط الاستحقاق الأكاديمي بسلوكيات مثل كثرة الاعتراض على الدرجات، والمطالبة المتكررة وغير المبررة بإعادة التقييم، بل وحتى منح درجات إضافية، فضلًا عن الانخراط أحيانًا في ممارسات غير أخلاقية أكاديميًا (Cain et al., 2012; Greenberger et al., 2008; Wasieleski et al., 2014).

تشير في هذا الإطار دراسات عديدة في المجتمعات الغربية إلى تنامي شعور أعضاء هيئة التدريس بأنهم يواجهون مستوى أعلى من الاستحقاق لدى الطلبة، مقرونًا بتصاعد خطاب "الطالب المستهلك أو العميل" وتأثيره في القيم والسياسات الجامعية، بما في ذلك الاعتماد المتزايد على تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس في اتخاذ قرارات الترقية وتثبيت الوظيفة الأكاديمية Tenure (Blincoe & Garris, 2017; Holdford, 2014). علاوةً على ما أسفرت عنه بعض الدراسات من معاناة أعضاء هيئة التدريس من الإنهاك النفسي والمهني الناجم عن التعامل المتكرر مع سلوكيات الاستحقاق الأكاديمي، مما قد يدفع بعضهم أحيانًا إلى تخفيف المعايير الأكاديمية والاستجابة لمطالبات الطلبة تفاديًا للشكاوى أو التبعات الإدارية (Cain et al., 2012; Knepp, 2016).

عطفًا على ما سبق، تبرز أهمية دراسة ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي في السياق السعودي، في ظل التوسع الكمي والنوعي الذي تشهده الجامعات، ومساعي تطوير منظومة التعليم العالي بما يتواءم مع مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠ (يسعد وآخرون، ٢٠٢٣)، وما يصاحب ذلك من ارتفاع توقعات المجتمع تجاه مخرجاته ودوره في دعم التنمية الوطنية. كما أن التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، إلى جانب الانتشار الواسع لوسائل التواصل الاجتماعي وتنامي الوعي بالحقوق الفردية، قد أسهم على نحو مباشر أو غير مباشر في إعادة تشكيل تصورات الطلبة حول طبيعة العملية التعليمية الجامعية، وأدوارهم وحقوقهم وواجباتهم فيها، بما في ذلك تصوراتهم لعلاقتهم بأعضاء هيئة التدريس وتوقعاتهم المتعلقة بالتقييم والتحصيل الأكاديمي (Twenge, 2009; Seipel & Brooks, 2020). وعلى الرغم مما لظاهرة الاستحقاق الأكاديمي من آثار تطل جودة التعليم وعدالة التقييم وطبيعة العلاقة بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، فإن فهمها في السياق الجامعي السعودي ما يزال محدودًا، لا سيما من منظور أعضاء هيئة التدريس الذي يُعد مدخلًا أساسيًا لفهم هذه الظاهرة؛ نظرًا لكونهم الطرف الأكثر تفاعلًا مع الطلبة، والمسؤول عن تطبيق السياسات الأكاديمية وتحقيق التوازن بين دعم الطلبة وصون المعايير العلمية والعدالة في التقييم. ومن ثم، تبرز الحاجة إلى استكشاف تصوراتهم لهذه الظاهرة وأسبابها وآثارها؛ بما يسهم في تعميق الفهم النظري والتطبيقي للظاهرة في سياقها المحلي.

مشكلة البحث:

انبثق الاهتمام بظاهرة الاستحقاق الأكاديمي في البيئة الجامعية السعودية من رصد متكرر لها في الواقع التعليمي اليومي، تأكد لدى الباحثة على مدى سنوات من الممارسة الجامعية بوصفها أستاذة ومرشدة أكاديمية. فقد بات من العسير تجاهل نمط متكرر على نحو لافت من الاعتقادات والسلوكيات، مثل المطالبة برفع الدرجات دون مبرر والاعتراض على نتائج التقييم، والسعي إلى تخفيف متطلبات المقررات الدراسية لقد عززت هذه الملاحظات الشخصية نقاشات مستفيضة مع زملاء أكاديميين حول ذات الاتجاهات والسلوكيات، مما يُرسخ القناعة بأنها ظاهرة شائعة جديرة بالاهتمام والاستقصاء العلمي.

وتكشف مراجعة الأدبيات البحثية العربية الخاصة بالاستحقاق الأكاديمي عن وجود فجوتين، هما الفجوة المعرفية والفجوة المنهجية. على صعيد الفجوة المعرفية، الدراسات العربية التي تناولت الاستحقاق الأكاديمي هي حديثة العهد نسبيًا إذ لم تظهر إلا منذ عام ٢٠١٦ وفق اطلاع الباحثة، وقامت في مجملها على مناهج كمية، فيما أنها استهدفت قياس مستوى الظاهرة وعلاقتها بمتغيرات نفسية متنوعة كالنرجسية وتقدير الذات والفاعلية الذاتية (الضبع، ٢٠٢٠؛ عبد العزيز، ٢٠٢١؛ بيرق، ٢٠٢٢)، أو تقصت الاستحقاق الأكاديمي باعتباره متغيرًا وسيطًا ضمن نماذج سببية (الحملوي ورزق، ٢٠٢٣؛ الزبيدي والمزيرعي، ٢٠٢٤)، أو سعت إلى خفض هذه الظاهرة من خلال برامج إرشادية وتدريبية (الضبع، ٢٠١٨).

وعلى الرغم من القيمة التأسيسية لهذه الجهود إلا أنه غاب عنها محاولة فهم الظاهرة من الداخل، أي من منظور من يلاحظها ويعيشها، لذا تظل هنالك أسئلة جوهرية لا تجيب عنها الأدبيات البحثية العربية الحالية، مثل كيف يفهم أعضاء هيئة التدريس ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي وما تصوراتهم عنها في ضوء تجاربهم الفعلية؟ وكيف يتعاملون مع مظاهرها؟ وكيف ينعكس ذلك على علاقتهم بطلابهم وعلى أدائهم المهني؟ وما هي أساليبهم للحد منها؟ إنَّ المنهج النوعي الذي يغيب عن الدراسات العربية لموضوع الاستحقاق الأكاديمي هو الذي يُوفر لنا إجابات على هذه الأسئلة. وهذا يُمثل الفجوة المنهجية التي يسعى هذا البحث إلى معالجتها.

سؤال البحث:

سعى هذا البحث للإجابة عن السؤال الآتي: كيف يُدرك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي من حيث مفهومها، وأسبابها، وآثارها، وسبل التعامل معها؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تحقيق ما يلي:

١. الكشف عن تصورات مفهوم الاستحقاق الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في السعودية.
٢. معرفة العوامل التي يعزو إليها أعضاء هيئة التدريس في السعودية شيوع هذه الظاهرة.
٣. الكشف عن آثار ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي من منظور أعضاء هيئة التدريس في السعودية.
٤. التعرف على ما انتهجه أعضاء هيئة التدريس من أساليب للتعامل مع الاستحقاق الأكاديمي ومقترحاتهم للحد منها.

أهمية البحث:

تتمثل الأهمية النظرية والتطبيقية لهذه البحث فيما يلي:

أ. الأهمية النظرية

- الإسهام في فهم أعمق لمفهوم الاستحقاق الأكاديمي من خلال استكشاف كيف يُفهم ويُعاد تعريفه في السياق الجامعي من قِبَل أعضاء هيئة التدريس.
- يضيف البحث معرفة جديدة لأدبيات الاستحقاق الأكاديمي الناشئة من خلال التركيز على رؤية أعضاء هيئة التدريس بوصفهم الطرف الأكثر تفاعلاً مع الطلبة، وهو منظور أُغفل في جُل الدراسات العربية التي ركزت على الطالب فقط.
- يُمكن البناء على هذا البحث، والانطلاق منه نحو مزيد من الدراسات النوعية مستقبلاً.

ب. الأهمية التطبيقية

- يُرجى أن تُفصي نتائج هذا البحث إلى مراجعة السياسات والأنظمة الأكاديمية القائمة وتطويرها، بما يُرسخ مبادئ الوضوح والنزاهة والعدالة، ويحول دون تأثيرها تحت وطأة ضغوط الاستحقاق الأكاديمي.
- تقديم توصيات تطبيقية يمكن الاستفادة منها من قبل أعضاء هيئة التدريس ووحدات الإرشاد الأكاديمي في التعامل الفعال مع انعكاسات ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي.
- يُمكن الاستعانة بنتائج هذا البحث في تصميم تدخلات محددة تستهدف الحد من انتشار هذه الظاهرة في الأوساط الجامعية.

مصطلحات البحث:

الاستحقاق الأكاديمي Academic Entitlement

يُعرّف الاستحقاق الأكاديمي بأنه نزعة الطلبة إلى توقع النجاح الأكاديمي دون تحملهم لأي مسؤولية شخصية عن تحقيق هذا النجاح (Chowning & Campbell, 2009).

محددات البحث:

تتمثل المحددات الموضوعية لهذا البحث في استقصاء تصورات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية حول ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي من حيث فهمهم لها، وأسبابها، وانعكاساتها، وسبل الحد منها. أما فيما يخص المحددات المكانية، فقد اقتصر البحث على الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية. وفيما يتعلق بالمحددات الزمنية، فقد جُمعت بيانات البحث خلال العام الميلادي 2025. وأخيراً، من حيث المحددات البشرية، فقد اقتصر عينة البحث على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

الإطار النظري للبحث:

مفهوم الاستحقاق الأكاديمي

تتباين تعريفات ومحددات مفهوم الاستحقاق الأكاديمي وفقاً للأسباب المُقترحة لسلوكياته. لنبدأ بإحدى المحاولات المبكرة لتوضيح ملامح هذا المفهوم؛ إذ يرى Morrow (1994) أن ثقافة الاستحقاق في التعليم العالي تعبر عن تراجع في ثقافة التعلم، حيث يتعامل بعض الطلبة مع المعرفة بوصفها سلعة يمكن شراؤها أو بيعها، بدلاً من كونها خبرة تعليمية يُفترض أن ينخرطوا فيها بصورة نشطة.

وعلى الرغم من تعدد تعريفات الاستحقاق الأكاديمي واختلاف منطلقاتها النظرية، فإنها تتقاطع في مجموعة من السمات الأساسية، من أبرزها: توقع الحصول على العائد أو المكافأة دون بذل جهد فعلي، وتجنب تحمل المسؤولية الشخصية عن عملية التعلم، والنظر إلى التعليم العالي بوصفه منتجاً استهلاكيًا (Jackson et al., 2020). يُعزز هذا الطرح إدراج بعض الباحثين لمنظور النزعة الاستهلاكية ضمن الإطار المفاهيمي للاستحقاق

الأكاديمي؛ إذ يمكن القول إن الطلبة يُظهرون استحقاقًا أكاديميًا عندما يشعرون بأنهم مستحقون لكافة مكاسب تجربتهم التعليمية بغض النظر عن مستوى أدائهم أو مقدار الجهد المبذول (Heffernan & Gates, 2018; Singleton-Jackson et al., 2010).

علاوةً على ذلك، تُشير بعض الدراسات إلى اقتران الاستحقاق الأكاديمي بتضائل دور المسؤولية الشخصية في التحصيل الأكاديمي، حيث يعزو الطلبة إخفاقهم إلى تدني جودة التدريس أو عوامل خارجية أخرى، عوضًا عن إدراكهم لدورهم الفعلي في النجاح (Kinne et al., 2020). في سياق مُتصل، يُوصف الاستحقاق الأكاديمي بأنه اعتقاد نفسي - اجتماعي يظهر في اتجاهات متمركزة حول الذات، حيث يرى الطلبة أنهم أصحاب حق مطلق في تحقيق رغباتهم الفورية، حتى لو تطلب ذلك التحايل على القوانين أو تجاوزها (Schaefer et al., 2013).

من الجلي أنَّ الباحثين قرنوا سلوك الاستحقاق الأكاديمي بجيل الألفية Millennials من ولدوا ما بين عامي ١٩٨٢ و ٢٠٠٢، مُشيرين إلى أنَّ سمات وسلوكيات هذا الجيل كان لها بالغ الأثر على التعليم العالي، بالأخص شيوع سلوكيات الاستحقاق الأكاديمي (Jackson et al., 2011). يدعم ذلك ما رصدته الدراسات من تغيرات في تصورات الاستحقاق الأكاديمي عبر الزمن، حيث يظهر لدى طلبة الجامعة من جيل الألفية وما بعده مستويات أعلى من الاستحقاق الأكاديمي ذات صلة بالتغيرات التعليمية والاجتماعية (Hongell et al., 2022; Jeffres et al., 2014). يتزامن ذلك مع تركيز مجتمعي أوسع على الإشباع الفوري ونيل التقدير، مما يدل على أنَّ اتجاهات الأجيال المختلفة تؤثر على نحوٍ لا يُستهان به في التوقعات والسلوكيات الأكاديمية (Anderson et al., 2012). وهذا يفسر توجه الباحثين إلى دراسة كيفية تفاعل هذه التحولات عبر الأجيال مع السرديات المجتمعية حول التعليم والمسؤولية والإنجاز (Gwinner et al., 2021; Peng et al., 2024).

تجدر الإشارة إلى أنَّ الاستحقاق الأكاديمي في نماذجه المبكرة صُنّف في المقام الأول كسمة شخصية ضمن مفهوم الاستحقاق الواسع. أما في وقتنا الحاضر، فهو يُعد منظومة اعتقادات موقفية أو ظرفية تتشكل من خلال السياقات التعليمية. يُمثل هذا التغير في فهم الاستحقاق الأكاديمي منظورًا أكثر دقة، حيث يُنظر إليه على أنه اتجاهات متعلمة متأثرة بالتحويلات في النظم التعليمية أكثر من كونه سمةً شخصية متأصلة (Jackson et al., 2020; Pilotti et al., 2021). أي، أنَّ الاستحقاق الأكاديمي ليس مجرد استحقاق نفسي في سياقات تعليمية (Greenberger et al., 2008). لقد سلط الضوء بصورة خاصة في العقود الأخيرة على التصاعد المقلق للنزعة الاستهلاكية في التعليم، حيث ينظر الطلبة إلى تجاربهم التعليمية كخدمات دفعوا ثمنها. تُضفي هذه النظرة دون قصد شرعية على توقعاتهم بالحصول على معاملة خاصة أو تعويض أكاديمي، مما يُعزز ذهنية الاستحقاق (Singleton-Jackson et al., 2010). يكشف تقصي هذا التوجه الاستهلاكي عن انعطافات في مسار التعليم، حيث تحول من سعي جماعي لنيل المعرفة إلى علاقة تبادلية بين الطلبة والمؤسسة التعليمية، الأمر الذي غير جذريًا توقعاتهم حيال نتائجهم الدراسية (Cain et al., 2012).

الآثار المترتبة على الاستحقاق الأكاديمي

سنتناول هنا بعض تداعيات الاستحقاق الأكاديمي التي تُبرز أهمية فهمه والسعي للحد من انتشاره وتأثيراته، لا سيما على السلوكيات والأبعاد الأخلاقية لدى الطلبة. فقد كشفت دراسة عن تنبؤ الاستحقاق الأكاديمي على التنبؤ بالسلوكيات غير اللائقة لدى الطلبة (Chowning & Campbell, 2009)، كما أشارت دراسة أحدث (Knepp & Knepp, 2022) إلى ارتباط ارتفاع مستوياته بغياب السلوكيات المناسبة وظهور السلوكيات الفظة داخل القاعة الدراسية. وبما يتسق مع هذه النتائج، أكدت دراسة أخرى أن للاستحقاق الأكاديمي دورًا كبيرًا في التنبؤ بسلوكيات الطلبة غير اللائقة والفظة (Javanmojarad & Ariapooran, 2024). كما ألفت ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي بظلالها على أخلاقيات الطلبة، حيث أوضحت دراسات عدة وجود علاقة وثيقة بين ارتفاع مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الجامعية وزيادة تقبل حالات الانتحال والغش الأكاديمي وسوء السلوك داخل القاعات الدراسية (Knepp & Knepp, 2022)، فضلاً عن ميل الطلبة ذوي الاستحقاق المرتفع إلى ممارسات غير أخلاقية، مثل الغش وانتهاك النزاهة الأكاديمية (Elias, 2017; Keener, 2020). وبالمثل، أشار شابيرو (Shapiro, 2012) إلى أنَّ الشعور المرتفع بالاستحقاق ارتبط بتسامح أكبر مع الغش. وأكدت دراسات أخرى هذا الارتباط، حيث أظهرت أنَّ الاستحقاق الأكاديمي مُنبئ دال إحصائيًا على سلوك الغش، وعلى تشجيع الطلبة الآخرين على الغش (Stiles et al., 2018). واتساقًا مع ما سبق، كشفت دراسات أخرى عن ارتباط الاستحقاق الأكاديمي بغياب النزاهة الأكاديمية (Cornell, 2014; Greenberger et al., 2008).

عدا عن ذلك، ثمة افتراض بأن تنامي الشعور بالاستحقاق الأكاديمي قد يكون مساهمًا في تنامي ظاهرة تضخم الدرجات Grade inflation بالجامعات (Kelley, 2021). يرى شودري (Chowdhury, 2018) أنَّ تضخم الدرجات وصف للحالة التي يمنح فيها الأساتذة الطلبة درجات أعلى دون إظهارهم لمعرفة استثنائية بالمادة العلمية، وبأن الاستحقاق الأكاديمي أحد العوامل المفسرة لها. في هذا السياق، يعتقد باحثون بأنه رغم إدراك أعضاء هيئة التدريس لأهمية وضروة الالتزام بالمعايير الأكاديمية، إلا أنهم في الواقع لا يلتزمون بها دائمًا عند احتساب درجات المقرر، وهذا نتيجة لما يتعرضون إليه من ضغوط طلابية ومؤسسية (Schutz et al., 2013). عند تفسير العلاقة المحتملة بين الاستحقاق الأكاديمي وتضخم الدرجات، يبدو أن الطلبة ذوي المستويات المرتفعة من الاستحقاق الأكاديمي غالبًا ما يمتلكون توقّعات أعلى تجاه تجاربهم التعليمية ونتائجهم الدراسية، الأمر الذي يجعلهم أكثر عرضة للشعور بالإحباط عندما لا تتوافق درجاتهم الفعلية مع تلك التوقعات. وقد ينعكس هذا الإحباط في صورة تقييمات سلبية لأداء أعضاء هيئة التدريس. وفي ضوء ذلك، قد يلجأ بعض هؤلاء الطلبة إلى التفاوض والمطالبة برفع درجاتهم مقابل منح تقييمات إيجابية، وهو ما قد يدفع الأساتذة إلى الاستجابة لهذه المطالب من خلال زيادة الدرجات، سعيًا للحفاظ على وقتهم وتجنب التأثير السلبي المحتمل على تقييم أدائهم (Gruhlke, 2018).

في ضوء ما سبق، تتبنى الباحثة تصورًا ينظر إلى الاستحقاق الأكاديمي بوصفه ظاهرة تتشكل من تفاعل عوامل فردية وتعليمية ومؤسسية، أكثر من كونه سمة شخصية ثابتة لدى الطلبة. وعليه، يُفهم الاستحقاق الأكاديمي في هذا البحث باعتباره مجموعة من التوقعات والمعتقدات التي تدفع بعض الطلبة إلى الشعور بأحقيتهم في نتائج أو امتيازات أكاديمية لا تتناسب بالضرورة مع مستوى أدائهم أو التزامهم بالمتطلبات الأكاديمية.

الدراسات السابقة:

لأجل توضيح سياق هذا البحث ودواعيه، سنستعرض هنا الأدبيات ذات الصلة به، وقد نُظمت في قسمين، يُعنى القسم الأول بدراسات الاستحقاق الأكاديمي في العالم العربي والتعرف على كم ونوعية المعرفة العلمية المتراكمة لهذا المفهوم في سياق المجتمعات العربية، وتسليط الضوء على ما قد يظهر من فجوات بحثية فيها. أما القسم الثاني فيتطرق للدراسات النوعية للاستحقاق الأكاديمي، من حيث نوعية منهجيتها، وعيناتها، ونتائجها.

أولاً: الدراسات العربية حول الاستحقاق الأكاديمي

من الأهمية بمكان أن نُعرج على الاستحقاق الأكاديمي في المجتمعات العربية، حيث يوجد عدة دراسات تقصت الاستحقاق الأكاديمي، ومن الملاحظ أنَّ بداية دراسته عند العرب تأخرت كثيراً عن بدايتها في الأدبيات الغربية، حيث كانت أول دراسة - بحسب اطلاع الباحثة - في عام ٢٠١٦، بينما ظهرت النقاشات في الأدبيات الغربية حول هذه الظاهرة في نهاية التسعينيات الميلادية.

نبدأ بأول دراسة للاستحقاق الأكاديمي على عينة عربية، وهي دراسة بليנקو وجاريس (Blincoe & Garris, 2017)، التي سعت إلى التحقق مما إذا كانت ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي مرتبطة بسياق محدد أم أنها تظهر في سياقات ثقافية أخرى. طبق الباحثان مقياساً ثنائياً على طلبة جامعيين سعوديين وأمريكيين يتضمن بُعدي توقعات الاستحقاق وعزو المسؤولية إلى الخارج، وأظهر الطلبة السعوديون - لا سيما النساء - مستويات استحقاق أكاديمي أعلى من نظرائهم الأمريكيين. كما ارتبط الاستحقاق الأكاديمي لدى السعوديين بتقدير الذات، ولم يرتبط بالانرجسية ولا بتصور الذات المستقلة، مما يثير التساؤلات حول ما قد يحمله الاستحقاق الأكاديمي من معنى مختلف في المجتمعات غير الغربية.

تلا ذلك دراسة (الضبع، ٢٠١٨) التي استهدفت التعرف على فعالية برنامج إرشادي في تنمية التواصل وخفض الاستحقاق النرجسي الأكاديمي لدى عينة من ٢٢ طالباً بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد بالسعودية. هذا وقد استخدم الباحث منهجاً شبه تجريبي بتصميم ذو مجموعتين تجريبية وضابطة، أظهرت النتائج فعالية البرنامج، إلا أنَّ حجم العينة كان محدوداً.

كما أجرى الضبع دراسة أخرى (٢٠٢٠) هدفَ من خلالها تحديد مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى عينة من ٣١٧ طالباً وطالبة في جامعة الملك خالد، وذلك في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية وهي الجنس، التخصص الدراسي، والمستوى الدراسي. أسفرت نتائج هذه الدراسة عن ارتفاع مستوى معتقدات الاستحقاق الأكاديمي، مع

وجود فروق دالة إحصائية تبعًا لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، حيث أظهر الطلاب الذكور وطلبة التخصصات النظرية والمستوى الأول مستويات أعلى من الاستحقاق الأكاديمي.

وفي ذات السياق، سعت دراسة عبد العزيز (٢٠٢١) إلى التعرف على مدى إسهام متغيري عدم الأمانة الأكاديمية والميكافيلية بالاستحقاق الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة المنيا بمصر مؤلفة من ٤٤٢ طالبًا وطالبة. واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، واستعانت بمقاييس لقياس المتغيرات الثلاثة. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين الاستحقاق الأكاديمي وكُلٍّ من عدم الأمانة الأكاديمية والميكافيلية، كما اتضح أن هذين المتغيرين يسهمان في التنبؤ بمستوى الاستحقاق الأكاديمي، الذي كان مرتفعًا لدى الطلاب الذكور مقارنةً بالإناث.

هذا وهدفت دراسة بيرق (2022) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي ووجهة الضبط ومستوى الطموح لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بلغ عددها 728 طالبًا وطالبة. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي وأعدت مقاييس لقياس للمتغيرات الثلاثة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد الاستحقاق الأكاديمي ووجهة الضبط، وعلاقة موجبة بين الاستحقاق الأكاديمي ومستوى الطموح.

كما سعى خليل (٢٠٢٢) إلى اختبار فاعلية برنامج إرشادي تكاملي في تحسين جودة الحياة الأكاديمية لدى ١٨ طالبًا وطالبة من ذوي الاستحقاق المرتفع في كلية التربية في جامعة أسوان، مستخدمًا المنهج التجريبي. وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج في تحسين جودة الحياة الأكاديمية لدى أفراد العينة.

وأجرى الحملاوي ورزق (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن الدور الوسيط للاستحقاق الأكاديمي في العلاقة بين تقدير الذات الاجتماعية ووجهة الضبط الخارجية وسوء السلوك لدى عينة عددها 244 طالبًا وطالبة من كلية التربية بجامعة عين شمس. واعتمد الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، واستعانًا بمقاييس من إعدادهما لقياس متغيرات الدراسة. وكشفت النتائج عن وجود دور وسيط للاستحقاق الأكاديمي في العلاقة بين تقدير الذات الاجتماعية ووجهة الضبط الخارجية وسوء السلوك لدى أفراد العينة.

كما أجرى الربيع والجراح (٢٠٢٣) دراسة استهدفت الكشف عن العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة قوامها 264 طالبًا وطالبة من طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك بالأردن. واعتمد الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدما مقاييس مُعدة سابقًا لقياس الاستحقاق الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاستحقاق الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية.

وفي عام (2024)، سعت دراسة الزبيدي والمزيرعي إلى بناء نموذج سبي للعلاقات بين الهناء والاستحقاق الأكاديمي وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى عينة عددها 607 طالبًا وطالبة في جامعة القصيم بالسعودية. اعتمد الباحثان المنهج الوصفي، واستعانًا بمقاييس لقياس متغيرات الدراسة. وأظهرت النتائج وجود تأثيرات غير مباشرة موجبة لبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا على الهناء الأكاديمي من خلال توقعات الاستحقاق الأكاديمي، مع وجود مستويات منخفضة من الاستحقاق الأكاديمي.

هدفت أيضًا إحدى الدراسات إلى الكشف عن مستوى الاستحقاق الأكاديمي والتعرف على الفروق في متوسطات درجات الاستحقاق الأكاديمي، تبعًا لمتغير التخصص الدراسي، لدى عينة عددها 88 طالبًا وطالبة من كلية التربية بالگردقة. اعتمد الباحثون المنهج الوصفي، واستعانوا بمقاييس لقياس متغيرات الدراسة. هذا وأفادت النتائج بوجود مستوى مرتفع من الاستحقاق الأكاديمي لدى العينة، وكان أعلى لدى طلبة التخصصات النظرية. (محمد وآخرون، ٢٠٢٤).

وأخيرًا، هدفت دراسة أبو حشيش (٢٠٢٥) إلى الكشف عن الدور الوسيط للاستحقاق الأكاديمي في العلاقة بين الثالث المظلم للشخصية والخداع الأكاديمي لدى عينة بلغت 532 طالبًا وطالبة من جامعة الأزهر. واستعان الباحث بالمنهج الوصفي الارتباطي، وطبق ثلاثة مقاييس لقياس متغيرات الدراسة. وكشفت النتائج عن وجود دور للاستحقاق الأكاديمي كمتغير وسيط في العلاقة بين الثالث المظلم للشخصية والخداع الأكاديمي لدى أفراد العينة.

تعقيب على الدراسات العربية

يبدو جليًا التراكم الكمي للأبحاث خلال السنوات الخمس الأخيرة، لا سيما بعد عام ٢٠٢٠، إذ تُظهر دراسات الاستحقاق الأكاديمي تطورًا بدءًا من التوصيف إلى التفسير ثم إلى التدخل. ورغم أهميتها، إلا أنها ظلت حبيسة إطار ضيق يغلب عليه التبسيط وتجاهل السياقات المؤسسية والمجتمعية، وكأن الطالب هو المسؤول الوحيد عن هذه الظاهرة.

لقد انتقلت بعض الدراسات إلى مستوى متقدم من التحليل، وحاولت بناء نماذج تُفسر الاستحقاق الأكاديمي من خلال علاقته بمتغيرات كالسمات المظلمة للشخصية والهناء الأكاديمي، إلا أنها أغفلت الجوانب المجتمعية والمؤسسية التي قد يكون لها دور في شعور وسلوك الاستحقاق الأكاديمي.

وفيما يخص التدخلات، أظهرت الدراسات فاعلية برامجها في خفض مستوى الاستحقاق الأكاديمي، لكن دون تتبع طويل المدى لقياس مدى استمرارية هذا الانخفاض، كما أغفلت دور السياق والعوامل الخارجية في تغذية هذا الشعور لدى الطلبة.

ولعلَّ أبرز بُعد غاب عن الدراسات المعروضة هو المنهج النوعي لفهم هذا المفهوم الذي نشأ في الغرب وانتقل إلى العالم العربي، إذ لا تزال أسباب هذه الظاهرة وتداعياتها وآثارها غير واضحة في سياقنا التعليمية والثقافية. كما أن جميع الدراسات العربية اقتصرَت على عينات من الطلبة، في حين غاب منظور أعضاء هيئة التدريس بوصفهم الطرف الأكثر قربًا من مظاهر الاستحقاق الأكاديمي وتداعياته داخل البيئة الجامعية. ومن ثم، تبرز الحاجة إلى دراسات نوعية تستكشف تصورات أعضاء هيئة التدريس وتفاعلاتهم مع سلوكيات الاستحقاق الأكاديمي، بما يساهم في بناء فهم أعمق للظاهرة في السياق الجامعي العربي.

ثانيًا: الدراسات النوعية للاستحقاق الأكاديمي

أُستخدم المنهج النوعي لدراسة الاستحقاق الأكاديمي في دراستين فقط بحسب اطلاع الباحثة. فقد استخدمت جوتشل (Gotschall, ٢٠١٦) منهجاً نوعياً لفهم تصورات أعضاء هيئة التدريس في إحدى الجامعات الأمريكية لظاهرة الاستحقاق الأكاديمي وأسبابها وتداعياتها، وأشار المشاركون إلى أنَّ بعض الطلبة يلتحقون بالجامعة وهم يحملون توجه الاستحقاق الأكاديمي، وأنَّ سياسات وممارسات الجامعة التي تقبل بالزعة الاستهلاكية لدى الطلبة تُعد مُمكنًا رئيسًا لهذا السلوك.

أما دراسة كيللي (Kelley, 2021) فقد استعانت بالمنهج المختلط لفهم تجارب وتصورات أساتذة الجامعة حول الاستحقاق الأكاديمي والزعة الاستهلاكية لدى الطلبة، وكشفت النتائج أنَّ الأساتذة يعتقدون أنَّ إدارة الجامعة وأولياء الأمور قد شجعوا هذه السمات، وأنَّ الحصول على درجة علمية أصبح أشبه بخدمة مُقدمة لعملاء، مما يُنقص من قيمة التعليم الجامعي بمرور الوقت.

تعقيب على الدراسات النوعية

أسهمت هاتان الدراستان في تعزيز فهمنا للاستحقاق الأكاديمي من خلال رصد تصورات أعضاء هيئة التدريس، إلا أنَّ هناك إشكالاً يتعلق بحجم العينة ونطاق الدراسة، حيث اقتصرتا على جامعة واحدة في الولايات المتحدة الأمريكية، مما يحد من قابلية الاستفادة منهما في فهم الاستحقاق الأكاديمي في سياقات أخرى كالسياق السعودي والعربي، لا سيما في ظل اختلاف تصورات الأفراد لدوائهم بين المجتمعات الفردية Individualistic والجمعية Collectivistic (Kapoor, 2003).

الإجراءات المنهجية للبحث:

منهج البحث

اعتمد هذا البحث المنهج النوعي الوصفي Qualitative Descriptive Approach لملاءمته هدف البحث المتمثل في استكشاف تصورات أعضاء هيئة التدريس حول ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي وفهم خبراتهم؛ نظرًا لما يوفره من فهم مُعمق ودقيق لأفكار ووجهات نظر المشاركين (Creswell & Poth, 2018; Flick, 2018; Turale, 2020). فضلًا عن أنه يُمكن الباحثين من استكشاف الأسئلة المعنية بـ "كيف how" و "لماذا why" تتشكل الظواهر الإنسانية المعقدة (Cleland, 2017; Islam & Aldaihani, 2022). تمثلت أداة هذا المنهج في المقابلات الاستكشافية شبه المنظمة Exploratory semi-structured مع أفراد مشاركين في هذه الظاهرة أو ملاحظين لها؛ وذلك لجمع بيانات ثرية ومفصلة، مع الحفاظ على قدر من المرونة أثناء تقصي ما يستجد من موضوعات (Kvale & Brinkmann, 2015).

يرى البعض أنَّ أحد الأسباب المُحتملة لقصور بعض الأبحاث التربوية العربية هو عدم شيوع استخدام المناهج النوعية فيها، حيث ينطلق الباحث في دراسته بعيدًا عن أيِّ نظريات أو أدوات غريبة الطابع. فيتناول الباحث

الظاهرة المعنوية دون أن يكون لديه توجهات أو افتراضات مسبقة؛ مما يُيسّر له فهم موضوع البحث بصورة أدقّ وأشمل (الدهشان، 2017). وهذا سبب آخر لتبني المنهج النوعي في هذا البحث.

عينة البحث

أتبع في هذا البحث أسلوب العينة الهادفة أو المقصودة Purposive sample، التي تُستخدم لاختيار المشاركين المحتمل أكثر تقديمهم استجابات مفيدة وذات صلة بالظاهرة موضوع البحث (Campbell et al., 2020). وعليه، تألفت عينة البحث من أعضاء هيئة تدريس في الجامعات الحكومية السعودية، ممن استجابوا لدعوة المشاركة. وقد بلغ عددهم ١٢ عضوًا من هيئة التدريس (٨ إناث و ٤ ذكور)، وتنوع المشاركون من حيث التخصصات الأكاديمية والخبرة المهنية والرتب العلمية، بما أتاح تمثيل وجهات نظر متنوعة حول ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي. من الأهمية بمكان الإشارة إلى اقتصار نطاق هذا البحث على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية، وذلك لأجل ضمان تماثل السياق الأكاديمي وتشابه المعايير والسياسات التي يخضع لها المشاركون. إنّ التركيز على الجامعات الحكومية دونًا عن الأهلية يحد من تشعب العوامل التنظيمية والسياقية المؤثرة بطبيعتها على النتائج، تحديدًا عامل الرسوم الدراسية، الذي يستقطب قدرًا كبيرًا من الاهتمام في الأدبيات البحثية الغربية، لا سيما في الولايات المتحدة الأمريكية؛ لما له من دور كبير في تكوين توقعات وسلوكيات الاستحقاق لدى الطلبة، حيث الربط بين المبلغ المدفوع واستحقاقهم لمعدلات مرتفعة. إنّ غياب هذا العامل في الجامعات الحكومية السعودية حيث التعليم مجاني في مرحلة البكالوريوس يُعيد تأثير الجانب المالي أو ما يُشار إليه بالنزعة الاستهلاكية في التعليم (Gotschall, 2016)، فالأساتذة هنا لا يُقدمون خدمات تعليمية مدفوعة لطلبة مستهلكين أو زبائن، كما يفترض ذلك المنظرون والباحثون الذين يتبنون النزعة الاستهلاكية كإطار مفاهيمي للاستحقاق الأكاديمي. لعلّ هذا مما يُضفي قيمة أخرى لهذا البحث، حيث يُتيح التحقق مما إذا كانت ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي قائمة حتى في ظل غياب الجانب المالي. وفي حال رصدها في هذا السياق، فإنّ ذلك يُشير إلى أنّ الرسوم الدراسية ليست بالضرورة العامل الحاسم أو الأبرز، إنما ثمة عوامل أخرى تُسهم في بروز واستمرار هذه الظاهرة.

أداة البحث

أُعدت أسئلة مقابلة أعضاء هيئة التدريس لاستخلاص تصوراتهم المفصلة حول الاستحقاق الأكاديمي في سياق التعليم الجامعي. وُضعت هذه الأسئلة بناءً على مراجعة الأدبيات ذات الصلة، وأيضًا - وكما هو مذكور سابقًا - بالإفادة من مقابلة الدراستين النوعيتين (Gotschall, 2016; Kelley, 2021) في صياغة أسئلة المقابلة الخاصة بأعضاء هيئة التدريس. قبل اعتماد النسخة النهائية من الأداة، حُكِّمت من قِبَل أساتذة متخصصين في علم النفس، وطُبقت على عينة استطلاعية. وفي ضوء ذلك، أُعيدت صياغة بعض الأسئلة، وأُضيف بعضها، كما استُبعد منها ما اعتبر أنه ليس له أهمية.

حريّ بالذكر أنّ الباحثة عُينت بإيراد تعريف لمفهوم الاستحقاق الأكاديمي محايد قدر الإمكان في بداية المقابلة؛ لأجل الحد من التأثير على عضو هيئة التدريس، فلا يشعر مثلاً أنّ تناول الباحثة للموضوع ينم عن تحامل على الطلبة أو إدانة مسبقة لهم.

جمع بيانات البحث

تألفت عملية جمع البيانات من ثلاث مراحل، هي:

- تحديد عينة البحث: أرسلت الدعوة للمشاركة في البحث عبر البريد الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس. تضمنت الدعوة لمحة عامة عن موضوع البحث وهدفه، ووصفاً موجزاً لإجراءات المقابلة، وتأكيداً على سرية هويات المشاركين وبيانات البحث.
- جمع البيانات: أُجريت المقابلات الاستكشافية شبه المنظمة على مدار سبعة أسابيع، إما وجهًا لوجه أو من خلال برنامج زووم Zoom، وذلك بحسب تفضيلات المشاركين. تراوحت مدة المقابلة الواحدة بين ساعة وساعتين، وسُجلت صوتيًا بموافقة المشاركين، ثم فُرِغت نصيًا تمهيداً لتحليلها لاحقاً.
- الاعتبارات الأخلاقية: أُجريَ هذا البحث بعد موافقة اللجنة الدائمة لأخلاقيات البحث العلمي بجامعة ... بالملكة العربية السعودية على إجراءاته، (رقم المرجع: KSU-HE-25-522). هذا وحصلت الباحثة على موافقة المشاركين قبل إجراء المقابلات، ووضحت لهم أنه يحق لهم الانسحاب في أي وقت، دون الحاجة إلى ذكر مبررات، ودون أن يترتب على ذلك أية تبعات.

تحليل بيانات البحث

- حلّلت الباحثة البيانات بالاشتراك مع زميلة لها، وأستخدم أسلوب التحليل الموضوعي Thematic analysis، المكون من ست خطوات (Braun & Clarke, 2006; Saldaña, 2021)، كما يلي:
١. التعرف على البيانات Familiarization with data: تبدأ عملية التحليل بقراءة نصوص المقابلات عدة مرات؛ لأجل معرفة وفهم إجابات المشاركين. إلى جانب، تسجيل الباحث لانطباعاته وأفكاره الأولية.
 ٢. الترميز المبدئي Initial coding: ينتقل الباحث بعد فهمه لنصوص المقابلات إلى تحديد الأنماط أو الوحدات الرئيسية في البيانات وتوليد الرموز Codes بناءً على أسئلة البحث.
 ٣. توليد الموضوعات Generating themes: يُرتب الباحث في هذه المرحلة موضوعات البيانات بطريقة منهجية، ويُدرج الموضوعات المتماثلة ضمن موضوعات أوسع.
 ٤. مراجعة الموضوعات Reviewing themes: يُراجع الباحث الموضوعات ليتأكد من ارتباطها فعلياً بالبيانات، وأيضاً من اتساقها وتميزها عن بعضها. فقد يدمج بعض الموضوعات ويستبعد غير المناسب أو المتداخل.
 ٥. تحديد الموضوعات النهائية وتسميتها Defining and naming themes: يُحدد الباحث هنا معنى كل موضوع مراعيًا الدقة والاتساق، ويدعمه بأمثلة واقتباسات من إجابات المشاركين.

٦. كتابة التقرير Writing the report: يكتب الباحث عرضاً وتحليلاً لهذه الموضوعات، مع ربطها بأسئلة البحث وبالأدبيات السابقة؛ بغية الوصول إلى تفسير نقدي لها ضمن سياقها الاجتماعي والثقافي.

موثوقية إجراءات البحث

استندت موثوقية إجراءات البحث إلى معايير الموثوقية في البحث النوعي، وهي المصدقية، وإمكانية الاعتماد، وإمكانية التأكد والتطبيق (Ahmed, 2024; Lim, 2024; Megheirkouni & Moir, 2023). هذا وعُززت المصدقية من خلال مراجعة الأقران ومناقشة مراحل التحليل والتفسير مع باحث ذي خبرة، بينما دُعمت إمكانية الاعتماد عبر التوثيق الواضح لمنهجية الدراسة وإجراءاتها وأسئلة المقابلات. كما تحققت إمكانية التأكد من خلال توثيق خطوات البحث وممارسة التأمل الذاتي للحد من تأثير الافتراضات المسبقة للباحثة. أما إمكانية التطبيق، فقد دُعمت بتقديم وصف واضح لسياق الدراسة وخصائص المشاركين، بما يتيح للقارئ تقييم مدى ملاءمة النتائج لسياقات مشابهة (Haq et al., 2023; Ahmed, 2024; Stalmeijer et al., 2024).

نتائج البحث ومناقشتها:

يعرض هذا القسم النتائج المستخلصة من المقابلات النوعية مع أعضاء هيئة التدريس، وستناقش في ضوء الأدبيات البحثية والنظريات ذات الصلة.

التصورات العامة حول ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي مفاهيم متفاوتة حول معنى الاستحقاق الأكاديمي:

تباينت آراء أعضاء هيئة التدريس حول مفهوم الاستحقاق الأكاديمي، فقد اتفق بعضهم مع التعريف الذي يربطه بقناعات الطلبة بأنهم لا بُدَّ أن يحصلوا على درجات مرتفعة بصرف النظر عن أدائهم، في حين رأى آخرون أنَّ المفهوم أكثر تعقيداً وربما يتداخل فيه الطموح المشروع مع غموض أو عمومية معايير التقييم في بعض المقررات الجامعية. يقول أحدهم: "أعتقد أنَّ تعريف الاستحقاق الأكاديمي المذكور دقيق، لأننا نواجه طلبة يُطالبون بدرجات إضافية لمجرد أنهم بذلوا جهداً". تُضيف إحدى المشاركات: "يحدث كثيراً أن يخلط الطلبة بين الجهد أو التعب وبين تحقيق المطلوب منهم في الاختبار أو التكليف، لذا يعتقد بعضهم أنه بمجرد أنه اجتهد أيّاً كانت طبيعة هذا الاجتهاد، فهو يستحق تقييماً مرتفعاً". يتسق ذلك مع أحد تجليات الاستحقاق الأكاديمي، حين يتوقع الطلبة درجات مرتفعة لمجرد اجتهداهم، كما أنهم يُفسرون انخفاضها بأنه ظلم أو تقصير من الأستاذ (Chowning & Campbell, 2009 & Greenberger et al., 2008). بيد أنَّ بعض المشاركين شددوا على ضرورة التمييز بين الطلبة الطموحين الذين يسعون لتحقيق التفوق ويشعرون بالإحباط إذا لم يُنصفوا، وبين من ينظر للتقدير المرتفع كمطلب لا بُدَّ من تلبيةه. وهذا ما اقترحتهُ إحدى الدراسات التي ذكرت أنه ليس بالضرورة أن تكون جميع ممارسات الاستحقاق

نابعة من سمات شخصية راسخة، حيث قد يُعزى بعضها إلى الضغوط التي قد تدفع بالطالب إلى المبالغة في تقدير جهوده (Boswell, 2012).

تُشير هذه النتيجة إلى أن هنالك تباين في إدراك أعضاء هيئة التدريس لظاهرة الاستحقاق الأكاديمي. ويبدو أن هذا التباين يعكس تعقيد الظاهرة وتداخلها مع مفاهيم أخرى مثل الطموح الأكاديمي والعدالة في التقييم. كما يوحي بأن بعض مظاهر الاستحقاق قد لا تُفسَّر دائماً بوصفها ناتجة عن شعور مبالغ فيه بالأحقية، وإنما قد ترتبط أحياناً بغموض التوقعات الأكاديمية أو اختلاف فهم الطلبة وأعضاء هيئة التدريس لمعايير النجاح والإنصاف في البيئة الجامعية.

شروع ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي

يوجد إجماع بين المشاركين على شروع اعتقادات وسلوكيات الاستحقاق الأكاديمي في سياق التعليم الجامعي. فقد أشار العديد من أعضاء هيئة التدريس إلى مواجهتهم لحالات عديدة يُطالب فيها الطلبة بإعادة النظر في درجاتهم، ليس بسبب شكهم بوجود خطأ في التصحيح أو رصد الدرجة، إنما انطلاقاً من رغبة وشعور ذاتي بأنهم يستحقون درجة أفضل. إنَّ هذا ينسجم مع ما يُوصف به الاستحقاق الأكاديمي من حيث أنه أضحي ثقافة طلابية متنامية (Singleton-Jackson et al., 2010). تقول إحدى المشاركات: "لقد أصبحت هذه السلوكيات شائعة بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة، وغالباً ما تتسم بالإلحاح والاعتقاد الراسخ باستحقاق تقييم أعلى، بغض النظر عن الأداء الفعلي للطلبة ومدى التزامهم بمعايير التقييم". يذكر المشاركون أنه كثيراً ما تأتيهم رسائل إلكترونية من الطلبة مضمونها متشابه، وهو أنهم كانوا يتوقعون درجة أعلى، ولم يتوقعوا أن ينالوا أقل من تقدير ممتاز "أ". هنالك اتفاق بين أغلب المشاركين بأنَّ هذه الظاهرة لم تكن بهذا الانتشار في السابق، لكنها أضحت اليوم ظاهرة ملحوظة، وربما هي مسألة وقت لتكون ثقافة طلابية شائعة لا تُثير الدهشة. يُعتقد في هذا الشأن بوجود علاقة بين شروع سلوكيات الاستحقاق الأكاديمي وانتشار خطاب استهلاكية التعليم مضمونه أنَّ الطلبة مستحقون للنجاح ولأعلى الدرجات لمجرد حضورهم لمحاضرات المقرر الدراسي (Lippmann et al., 2009). من المثير للاهتمام ملاحظة أعضاء هيئة التدريس لشروع مظاهر الاستحقاق الأكاديمي، رغم عدم دفع الطلبة لرسوم دراسية في مرحلة البكالوريوس في الجامعات الحكومية في السعودية، مما قد يُشير إلى عوامل أخرى أبعد من العلاقة المالية أو الاستهلاكية بين الطالب والمؤسسة التعليمية.

تؤكد هذه النتيجة بأن الاستحقاق الأكاديمي لا يُنظر إليه بوصفه حالات فردية محدودة، بل نمطاً سلوكياً متكرراً. يتجلى ذلك في ملاحظة أعضاء هيئة التدريس من أن هنالك فجوة بين توقعات بعض الطلبة والمعايير الأكاديمية التي يعتمدها في التقييم، وهو ما قد يفسر تكرار المطالبات والاعتراضات المتعلقة بالدرجات.

أسباب ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي

الخبرات التعليمية السابقة:

يعتقد عدد من المشاركين أنَّ أحد العوامل التي قد يكون لها دور في ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي يتمثل في التجارب التعليمية السابقة للطلبة في مرحلة التعليم العام. فقد أشاروا إلى أنه من الوارد أنَّ عددًا من الطلبة اعتادوا على الحصول على درجات مرتفعة، دون أن يتلقوا تقييمًا دقيقًا وبناءً على أدائهم؛ مما أدى إلى تشوه إدراكهم لمستوياتهم الفعلية وللعلاقة بين جهودهم ونتائجهم. يتجسد ذلك فيما تُشير إليه إحدى المشاركات من أنَّ: "الطلبة يلتحقون بالجامعة، وهم يحملون خبرات تعليمية سابقة، بعضها يتضمن تصورات مضللة، تخلق مثلًا قناعةً لديه بأنه طالما اجتهد وانتظم في حضور المحاضرات، فهو مستحق لأعلى درجة". يرى عدد من المشاركين أنه قد يكون من الصعب على الطلبة تجاوز خبراتهم الدراسية "المتساهلة" إن جاز التعبير، عندما ينتقلون إلى المرحلة الجامعية، فيتفاجئون حينها بمعايير تقييم أكثر صرامة، يتولد عنه شعور بالإحباط أو الشعور بعدم الإنصاف، يُترجم إلى مطالب متكررة بدرجات أعلى وتكليفات أقل، كما لو أنهم يرغبون أن تكون الجامعة امتدادًا لما ألفوه من خبرات في مراحل تعليمية سابقة. لقد أشارت الأدبيات البحثية في هذا الصدد إلى فرضية مفادها أنَّ غمر الطلبة الأمريكيين بخطابات تضخيم الذات Self-inflating في المراحل التعليمية السابقة لا سيما المرحلة الابتدائية (Twenge, 2006)، قد يلعب دورًا كبيرًا في تأصيل وفي ترسيخ شعور الاستحقاق لديهم عند انتقلهم إلى المرحلة الجامعية (Kopp et al., 2011).

تُشير هذه النتيجة إلى أن تصورات الطلبة حول الاستحقاق الأكاديمي قد تتشكل قبل التحاقهم بالجامعة بسنوات، من خلال ما تعرضوا له من ممارسات تعليمية وتقويمية. وعليه، يمكن فهم الاستحقاق الأكاديمي بوصفه امتدادًا لتوقعات وخبرات تراكمت عبر مراحل تعليمية سابقة، وليس مجرد سلوك يظهر مع التحاق الطلبة بالجامعة.

غموض مفهوم العدالة الأكاديمية لدى الطلبة:

يعزو بعض أعضاء هيئة التدريس ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي في جانب منها إلى غياب الفهم الصائب والدقيق لمفهوم العدالة الأكاديمية لدى الطلبة. حيث يفهم بعضهم العدالة من منظور شخصي أو عاطفي، يركز في معظمه على تقدير الجهد ومراعاة الظروف. يُفيد أحد المشاركين بأنَّ: "بعض الطلبة يحتزل 'العدل' في مكافأة جميع من سعى واجتهد، حتى وإن تفاوتوا أو كان هنالك فروق واضحة بين مستويات الأداء وتحقيق معايير التقييم". كما تلفت النظر إحدى المشاركات إلى أحد تصورات العدالة الأكاديمية لدى الطلبة والمتمثل في: "أن تحقيق العدل يستلزم مراعاة أحوالهم النفسية أو الاجتماعية، وليس مجرد تقييم أدائهم وأعمالهم بناءً على معايير موضوعة مسبقًا وتسري على كافة الطلبة". وتُضيف زميلة لها: "كثيرًا ما أُوضِّح للطالبات أنَّ العدالة لا تعني تساوي النتائج لمجرد بذل الجهد، إنما تقييم أعمالهم وفقًا لمعايير موحدة لا مُحاباة فيها لأحد، ومع ذلك لا أشعر أنَّ لذلك أي تأثير يذكر". وفقًا لمنظور عدد من المشاركين، من المرجح أن يكون هذا الفهم الخاطيء للعدالة الأكاديمية ناتجًا عن غياب وعي واضح لدى الطلبة بطبيعة ووظيفة معايير التقييم والفرق بين العدل والمساواة. أشارت الدراسات بخصوص هذه

المسألة إلى أنَّ اهتمام الطلبة المفرط بالدرجات، مع اعتقادهم بأنه ليس من الضروري أن يبذلوا جهداً لنيلها، له تأثير سلبي على إدراكاتهم لعدالة تقييمات وسلوكيات أساتذتهم (Chowning & Campbell, 2009; Vallade et al., 2014).

تكشف هذه النتيجة أن بعض مظاهر سلوكيات الاستحقاق الأكاديمي قد تنشأ من تباين تصورات كل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس لمفهوم العدالة الأكاديمية. ففي حين يستند أعضاء هيئة التدريس إلى معايير الأداء في تحقيق العدالة في التقييم، قد يربطها بعض الطلبة العدالة بطروفيهم الشخصية أو توقعاتهم المسبقة، مما قد يفضي إلى ظهور اعتراضات متكررة تتعلق بالدرجات.

سلوكيات بعض أعضاء هيئة التدريس:

رغم أنَّ ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي تُعزى غالباً إلى الطلبة وسلوكياتهم، إلا أنَّ عددًا من أعضاء هيئة التدريس المشاركين في البحث أشاروا إلى أنَّ بعض أعضاء هيئة التدريس قد يُسهمون -دون قصد- في تعزيز سلوكيات وتوقعات الاستحقاق الأكاديمي لدى الطلبة. تُعبر عن ذلك إحدى المشاركات، مُنوهةً بأنَّه: "قد يجد مثلاً عضو هيئة التدريس صعوبة في رفض مطالب الطلبة، مما يُشجّع سلوك الاستحقاق الأكاديمي لديهم". فضلاً عن ذلك، يذكر بعض المشاركين بأنَّ بعض الأساتذة - ربما لأجل التخلص من الإلحاح المستمر للطالب - يستجيبون لمطالبه غير الموضوعية، ويمنحونه درجات إضافية، وهذا من شأنه أن يُعزز لديه سلوك التفاوض كوسيلة لرفع درجاته. يتجلى ذلك في قول إحدى المشاركات: "رغم صراحتي في هذا الموضوع، إلا أنني للأسف أجد نفسي أحياناً أستجيب لبعض مطالب الطلبة، أو أحاول أن أصل معهم لحل توافقي حتى أتخلص من ضغوطهم المستمرة". كما أشار بعض المشاركين إلى مسألة أخرى جوهرية في نظرهم، وهي عدم وضوح معايير التقييم لدى بعض أعضاء هيئة التدريس، أو عدم التزامهم بها، مما يُفسح مجالاً للطلبة ليحاولوا التأثير على الأستاذ، ودفعه إلى تغيير التقييم بما يتسق مع رغباتهم.

تؤكد هذه الإفادات، ما أوردته بعض الدراسات (Holdford, 2014; Cain et al., 2012)، من أنَّ تلبية أعضاء هيئة التدريس لمطالب الاستحقاق لدى الطلبة يلعب دوراً في تعزيزها. وقد يُفسّر ذلك بأن استجابة عضو هيئة التدريس لبعض هذه المطالب تمنح الطلبة انطباعاً بإمكانية التأثير على القرارات الأكاديمية من خلال الإلحاح أو التفاوض. ومع تكرار هذه الاستجابات، قد تتحول إلى خبرات تُعزز توقعات الطلبة بإمكانية الحصول على استثناءات أو معاملة خاصة في مواقف لاحقة.

غياب السياسات الجامعية في هذا الجانب:

يظهر شبه إجماع بين المشاركين على أنَّ أحد العوامل الأساسية المغذية لظاهرة الاستحقاق الأكاديمي هو عدم وجود سياسة إدارية واضحة للتعامل مع مطالبات رفع الدرجات، والاعتراضات المتكررة دون مبرر موضوعي، والتجاوزات السلوكية من قِبَل الطلبة. ينتج عن ذلك وضع الأستاذ في مواجهة مباشرة مع الطلبة، دون أن يكون

لديه مرجعية نظامية يستعين بها للتعامل معهم، مما يجعله بطبيعة الحال يجتهد في إدارة المواقف مستخدماً أسلوب المحاولة والخطأ. يقول أحد المشاركين: "يتعامل كل منا مع الاعتراضات والمطالبات بطريقة الخاصة، فلا يوجد نظام يُطبق على الجميع، وهذا يُشجع الطلبة على المحاولة وتكرارها لعلها تنجح". هذا وتلفت النظر إحدى المشاركات إلى أنَّ "الصمت الإداري عن ممارسات الاستحقاق الأكاديمي هو في حد ذاته تعزيز غير مباشر للظاهرة، ما يُضفي عليها شرعية غير مقصودة". يدعم ذلك ما تذهب إليه بعض الأدبيات من أنَّ غياب أو عدم وضوح الأنظمة فيما يتعلق بسلوكيات الاستحقاق الأكاديمي يلعب دوراً في شيوعها (Cain et al., 2012; Perdue, 2021). تُشير هذه النتيجة إلى أنه من الخطأ اختزال ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي في عوامل فردية فقط، ويتأثر أيضاً بالسياقات التنظيمية والمؤسسية. فغياب الإجراءات الواضحة أو عدم اتساقها قد يخلق بيئة مؤاتية تُعزز مثل هذه الممارسات، دون أن يعكس ذلك توجهاً مقصوداً من قبل المؤسسة الجامعية.

آثار سلوكيات الاستحقاق الأكاديمي

الإفكاك النفسي والمهني:

يرى عدد من المشاركين أنَّ سلوك الاستحقاق الأكاديمي يُمثل مصدراً مستمراً للضغوط النفسية والمهنية عليهم، حيث يواجهون على نحو متكرر مطالب وإلحاح الطلبة بالحصول على درجات أعلى أو درجات إضافية، أو تقليص متطلبات المقرر. وهذا يؤثر على دافعية الأستاذ وتفاعله داخل القاعة الدراسية، بل وحتى على جودة أدائه. يتجسد ذلك في التعبير الآتي لإحدى المشاركات: "كثيراً ما أشعر بأني محاصرة بمطالب الطالبات برفع درجاتهن أو التغاضي عن تقصيرهن في الاختبار أو المهام؛ لاعتقادهن باستحقاقهن لتقدير أفضل لمجرد أنهن بذلن جهداً أو لأنهن في آخر سنة دراسة مثلاً". من الواضح أنَّ محاولات الطلبة المتكررة تدفع الأساتذة إلى الانخراط في نقاشات مسهبة لتوضيح معايير التقييم مجدداً؛ بغية إقناعهم بأنَّ التقييم عادل. وهذا بالطبع كما تُشير إحدى المشاركات: "مرهق نفسياً، وبأني على حساب وقتنا وجهدنا المفترض تكريسه للمقرر الدراسي". في سياق متصل، يرى مشارك آخر أنَّ هذه الممارسات من الطلبة تزيد من صعوبة دوره كأستاذ، وتجعله في موقف دفاع مستمر عن نفسه وعن عدالة وموضوعية المقرر. يمكن القول إن سلوكيات الاستحقاق الأكاديمي تفرض تحديات جمة أمام أعضاء هيئة التدريس، مما قد يزيد من احتمالية تعرضهم للإجهاد النفسي والمهني. ويتسق ذلك مع ما أشارت إليه عدد من الدراسات (على سبيل

المثال: (Heffernan & Gates, 2018; Knepp & Knepp, 2022)

جودة التعليم:

يُوجه عدد من المشاركين الأنظار إلى أنَّ ممارسات الطلبة ذات الصلة بالاستحقاق الأكاديمي لها تأثير على التعليم الجامعي بوجه عام. وعلى حد تعبير أحد المشاركين: "لا يُقلل الانشغال بهذه الضغوط من جودة التقييم وحسب، بل يُهدد جودة التعليم الجامعي بأكملها". وتقول مشاركة: "عندما يتكرر التساهل أو التغاضي في تقييم الطلبة، فيخرجون في النهاية بمعدلات مُرتفعة لا يستحقونها ولا تتسق مع قدراتهم الفعلية، فهذا يعكس خللاً في

منظومة التعليم الجامعي، وينعكس بالطبع على مُخرجات الجامعة ويؤثر على سمعتها. "تذكر مشاركة مثلاً على تأثير ممارسات الاستحقاق الأكاديمي: "أجد نفسي أحياناً مجبرة على تعديل طريقي في إعداد المحتوى أو أساليب التقييم، وأفكر مراراً قبل أن أضع - على سبيل المثال - أسئلة تتطلب تحليلاً ناقداً؛ لأنّ الطلبة عادةً ما يعترضون على هذا النوع من الأسئلة، ويعتبرونها معقدة وتعجيزية، ولأني أدرك ما يترتب على ذلك من اعتراضات وضغوط." ويُسلط أحد المشاركين الضوء على مسألة أنّ بعض أعضاء هيئة التدريس، "قد يعتقدون بأنّ الأمر بسيط، مجرد رفع معدل طالب أو حتى عدة طلبة، ويغيب عن أذهانهم ما يترتب على ذلك من تبعات طويلة المدى على التعليم الجامعي ومُخرجاته." وعلى غرار ذلك، عبر كثير من المشاركين عن قلقهم من أنّ شيوع واستمرارية أنماط الاستحقاق الأكاديمي قد يُفقر التعليم الجامعي من جوهره ويُغيّر من هويته، فيصبح قائماً بالأساس على إرضاء الطلبة. إنّ ما أورده المشاركون يتسق إلى حدٍ كبير مع ما تُؤكدّه الأدبيات العلمية من أنّ توقعات وممارسات الاستحقاق الأكاديمي تُؤثر سلبيّاً على جوهر العملية التعليمية ككل؛ وبالتالي على سمعة المؤسسات الأكاديمية (Cain et al., 2012; Jackson et al., 2020).

نستدل عموماً من هذه النتيجة أن تداعيات الاستحقاق الأكاديمي أعمق مما تبدو عليه في ظاهرها، فهي لا تقتصر على التفاعلات اليومية بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، بل قد تمتد إلى الممارسات الأكاديمية ذاتها. فحين تتكرر الضغوط المتعلقة بالدرجات ومتطلبات المقررات، قد تنشأ تحديات تؤثر في رصانة المعايير الأكاديمية وجودة مخرجات التعلم. ومن هذا المنطلق، فإن خطورة هذه الظاهرة لا تكمن في آثارها الآنية فحسب، إنما في انعكاساتها طويلة الأمد التي تطال العملية الأكاديمية ككل.

علاقة عضو هيئة التدريس بالطلبة:

شدّد عدد من المشاركين على تأثير ممارسات الاستحقاق الأكاديمي على العلاقة بين عضو هيئة التدريس وطلّبه. إذ يذهب بعضهم إلى أنّ هذه العلاقة لم تعد قائمة على الاحترام المتبادل والثقة والتفاعل المعرفي، إنما باتت في جُلّها علاقة تفاوضية أو حتى صدامية؛ جرّاء مطالب الطلبة المتكررة وغير المنطقية المتعلقة برفع معدلاتهم. تُصادق زميلة لها على ذلك، وتذكر: "لقد تأثرت علاقتي بالطالبات، فأغلب نقاشاتنا تدور حول الدرجات ومتطلبات المقرر". وتُضيف زميلة لها: بأن توقعات وسلوكيات الاستحقاق جعلت علاقتها مع الطالبات أقل انفتاحاً، وأدت إلى قصر تواصلها معهم على ما هو ضروري فقط، تجنّباً لأي نقاش ذي صلة بالدرجات. يتأمل مُشارك في علاقته بطلّبه، ويقول: "بدلاً من ممارستي لدوري التربوي المنشود، أجد نفسي دائماً في وضع دفاع وتبرير في كل مرة لا تتسق فيها تقييماتي للطلبة مع ما لديهم من توقعات، لقد غاب العمق الإنساني والتربوي عن علاقتي بهم". تجدر الإشارة هنا إلى أنّ هذه الإفادات تتماهى مع ما خلُصت إليه بعض الدراسات من أنّ الاستحقاق الأكاديمي يُقلل من فرص التفاعل الإيجابي بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، ويُعمق من حدة من الصراع والتوتر بينهم (Jiang et al., 2017; Tolmacz et al., 2024).

مقترحات لمواجهة ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي

وجود عقد أكاديمي واضح بين الأستاذ والطالب:

أكد عدد من المشاركين أهمية وجود توصيف مفصل للمقرر الدراسي يُحدد بدقة متطلباته ومعايير التقييم من البداية. يقول أحد أعضاء هيئة التدريس: "عندما تكون كل هذه الجوانب - متطلبات المقرر، وآليات التقييم، والمخرجات المتوقعة من الطلبة - واضحة من أول محاضرة، فهذا يحد نوعاً ما من مطالبات الطلبة. وهو أشبه بعقد أكاديمي يُنظم العلاقة بين الطرفين". من هذا المنطلق، يرى بعضهم أنَّ ذلك يساعد على ترسيخ حس الانضباط والمسؤولية الشخصية لدى الطلبة منذ اليوم الأول. تزداد أهمية هذه المسألة من وجهة نظر بعضهم في المستويات الأولى من التعليم الجامعي، حيث لا يملك الطلبة بالضرورة فهماً كافياً لطبيعة التعليم الجامعي. فما يخص ذلك، يعتقد أيضاً عدداً من المشاركين أنَّ وضوح متطلبات المقرر ومعايير تقييمه يجعل الحديث مع الطلبة أكثر انضباطاً وأقل جدلاً، مما يصرف الوقت والتركيز بصورة أكبر نحو محتوى المقرر.

يتماهى هذا الطرح مع ما خلُصت إليه إحدى الدراسات النوعية التي بينت أنَّ تزويد الطلبة من البداية بتوصيف مفصل للمقرر، لا سيما ما يتعلق بمعايير التقييم، هو من أهم السبل للحد من سلوكيات الاستحقاق الأكاديمي (Gotschall, 2016).

أهمية وجود سياسات جامعية واضحة:

في إطار الحد من الانعكاسات السلبية للاستحقاق الأكاديمي، اتفق أغلب المشاركين على أنه لا يمكن ترك التعامل مع الطلبة في هذا الشأن للاجتهادات الفردية لأعضاء هيئة التدريس، إذ أنه يستلزم تدخلاً مؤسسياً حازماً. إنَّ غياب سياسة موحدة أدى إلى وجود تباين بين الأساتذة في تصديهم لهذه الظاهرة، مما يُشجع الطلبة على تكرار المطالبات، وهذا ما وصفه أحد المشاركين بقوله: "إنَّ غياب نظام محدد هنا، يدفع الطلبة إلى تجريب أساليب شتى للضغط على الأساتذة، لعلَّ بعضها يحقق أهدافهم المنشودة". لقد شدَّد المشاركون على ضرورة وجود سياسات موحدة على مستوى الجامعة لمعالجة ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي، بدلاً من أن تكون على عاتق الأساتذة - كما هو الحال الآن - الذين لا يجدون مرجعية رسمية تضبط التعامل مع سلوكيات الاستحقاق. يقول أحد المشاركين في هذا الصدد: "نحتاج إلى سياسة موحدة وشاملة تعكس فلسفة الجامعة وقيمها، وتُطبق على نحو متسق في كافة كليات الجامعة".

يتسق هذا مع ما أسفرت عنه بعض الأدبيات البحثية التي شدَّد فيها أعضاء هيئة التدريس على الحاجة الماسة إلى وجود هذه السياسات (Ellis et al., 2022; Gotschall, 2016). كما تُوضح هذه النتيجة أن وجود سياسات جامعية واضحة لا يقتصر دوره على تنظيم إجراءات التعامل مع الاعتراضات والمطالبات الأكاديمية، بل يسهم أيضاً في توحيد الممارسات بين أعضاء هيئة التدريس والحد من الاجتهادات الفردية. فضلاً عن ذلك، فإن

هذه السياسات من شأنها تعميق شعور الطلبة بالوضوح والعدالة، والحد من تكرار السلوكيات المرتبطة بالاستحقاق الأكاديمي الناتجة عن غموض الإجراءات أو تفاوت تطبيقها.

تنمية الوعي بظاهرة الاستحقاق الأكاديمي:

أشار عدد من المشاركين إلى أنَّ الطلبة أنفسهم يجهلون هذه الظاهرة وانعكاساتها، وقد لا يكون لديهم دراية حتى بمسماها. إنَّ عديدًا من الطلبة، من منظور أعضاء هيئة التدريس، ليس لديهم وعي بمدى تأثير مطالبهم برفع الدرجات أو تخفيف متطلبات المقرر. وعليه، ربما تكون توعيتهم بسلبية هذه الممارسات على تعليمهم وعلى أعضاء هيئة التدريس أحد السبل للحد من شيوعها. تقول إحدى المشاركات: "لا أظن أنني أبلغ لو قلت أننا بحاجة إلى حملة توعية مدروسة تستهدف إعادة تشكيل تصورات الطلبة حول توقعات وممارسات الاستحقاق الأكاديمي، ومفاهيم العدالة والمسؤولية الشخصية." من اللافت للنظر ما أشار إليه عدد من المشاركين بأنَّ السعي إلى تنمية هذا الوعي لا ينبغي أن يكون مقصورًا على الطلبة وحدهم، إنما يمتد ليشمل المجتمع الجامعي ككل، موضحين أنَّ بعض اللجان أو الجهات في الجامعة تستجيب أحيانًا لمطالب الطلبة دون التحقق من مشروعيتها أو مصداقيتها، مما قد يُعزز من ظاهرة الاستحقاق بصورة غير مقصودة.

ضمن هذا السياق، كشفت دراسة حديثة على طلبة في سنتهم الجامعية الأولى عن أنَّ رفع مستوى وعيهم بالاستحقاق الأكاديمي من خلال تدريبهم على الصلابة النفسية و مبادئ التعليم الأخلاقي أثمر عن إعادة تشكيل توقعاتهم الدراسية والحد من نزعات الاستحقاق لديهم (Ukala & Ukala, 2024). وتشير هذه النتيجة إلى أنَّ أهمية تنمية الوعي بهذه الظاهرة للحد من تشكل التوقعات غير الواقعية لدى الطلبة في بداية التحاقهم بالجامعة.

توصيات الدراسة

خُصَّ هذا البحث إلى عدد من التوصيات على النحو الآتي:

١. تضمين موضوعات تتعلق بمفاهيم العدالة الأكاديمية، والمسؤولية الشخصية في التعلم، وطبيعة معايير التقييم الجامعي ضمن البرامج التعريفية للطلبة المستجدين في الجامعات السعودية؛ بهدف مواءمة توقعاتهم مع متطلبات الأداء الأكاديمي الفعلي منذ المراحل الأولى من التحاقهم بالتعليم العالي.
٢. تعزيز وضوح معايير التقييم الأكاديمي من خلال تطوير أدلة إرشادية للمقررات الدراسية، وتقديم تغذية راجعة تفصيلية ومفسرة للطلبة بشأن أدائهم، بما يُسهم في تقليل الفجوة بين الجهد المدرك والنتيجة الفعلية، والحد من الاعتراضات القائمة على توقعات ذاتية.

٣. تفعيل دور وحدات الإرشاد الأكاديمي والنفسي في الجامعات لتقديم محاضرات توعوية تُعنى بتنمية الوعي الذاتي لدى الطلبة، وتعزيز قدرتهم على التعامل مع الإحباط الأكاديمي وتعديل توقعاتهم بما يتناسب مع أدائهم الفعلي.

مقترحات الدراسة:

بناءً على نتائج الدراسة الحالية، وفي ضوء الفجوات التي لا تزال قائمة في الأدبيات، يمكن تقديم المقترحات الآتية:

١. إجراء دراسات نوعية حول تصورات أولياء الأمور للنجاح الأكاديمي، ودور الضغوط الأسرية في تشكيل معتقدات الاستحقاق لدى الطلبة الجامعيين.
٢. إجراء دراسات مقارنة تستكشف أوجه الاختلاف والتشابه في مظاهر الاستحقاق الأكاديمي بين طلبة الجامعات الحكومية ونظرائهم في الجامعات الأهلية.
٣. تشجيع إجراء البحوث متعددة التخصصات تجمع بين علم النفس، والإدارة التربوية، وسياسات التعليم العالي، بغية التوصل إلى فهم دقيق للعوامل السياقية والمؤسسية المرتبطة بظاهرة الاستحقاق الأكاديمي في الجامعات السعودية.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- أبو حشيش، حسن إبراهيم محمد. (٢٠٢٥). الاستحقاق الأكاديمي كمتغير وسيط في العلاقة بين الثالوث المظلم للشخصية والحداد الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية بتفهنه الأشراف*، ٣ (٣)، ١٨٧٦-١٩٦٩.
<https://doi.org/10.21608/jfst.2025.417294>
- بيرق، صفاء بيرق شحاتة. (٢٠٢٢). الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بوجهة الضبط ومستوى الطموح لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر. *المجلة التربوية - جامعة سوهاج*، ٨٩ (٢)، ٤٩٢-٥٧٨.
<https://doi.org/10.21608/edusohag.2022.246468>
- الحملاني، منال منصور؛ ورزق، زينب شعبان. (٢٠٢٣). الاستحقاق الأكاديمي ودوره الوسيط لعلاقة تقدير الذات الاجتماعية ووجهة الضبط بسوء السلوك لدى طلاب البرامج الخاصة بالجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٧٦ (١)، ٥٠٣-٦٥٣.
<https://doi.org/10.21608/cpc.2023.397123>
- خليل، محمد أحمد سيد. (٢٠٢٢). فعالية برنامج إرشادي تكاملي في تحسين مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ذوي الاستحقاق الأكاديمي المرتفع. *مجلة كلية التربية - جامعة أسوان*، (٣٨)، ٣٥٥-٤١١.
<https://doi.org/10.21608/mkts.2022.342665>
- الدهشان، جمال علي. (٢٠١٧). البحوث النوعية - مدخلاً لمعالجة بعض جوانب أزمة البحث في العلوم الإنسانية. *مجلة بحوث كلية الآداب*، ٢٨ (١٠٨)، ٢٠٥-٢٢٠.
<https://doi.org/10.21608/sjam.2017.349204>
- الربيع، فيصل؛ والجراح، عبد الناصر. (٢٠٢٣). الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية. *مجلة دراسات: العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٤ (٥٠)، ٣٧٥-٣٨٦.
<https://doi.org/10.35516/hum.v50i4.165>
- الزبيدي، تهابي دخيل راشد؛ والمزيرعي، عبد الله فهد. (٢٠٢٤). النمذجة البنائية للعلاقات السببية بين الهناء الأكاديمي والاستحقاق الأكاديمي وبعض إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (٤٣)، ٤٦٣-٤٩٥.
<https://doi.org/10.55074/hesj.vi43.1256>

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

<https://doi.org/10.12816/0054971>

الضبع، عبد الرحمن فتحي. (٢٠٢٠). الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *المجلة التربوية - جامعة سوهاج*، (٧٧)، ٣٦-١. <https://doi.org/10.21608/edusohag.2020.105576>

عبد العزيز، أسماء فتحي أحمد. (٢٠٢١). الإسهام النسبي لعدم الأمانة الأكاديمية والميكافيلية في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة البحث العلمي في التربية - جامعة عين شمس*، ١٢ (٢٢)، ١٨٢-

<https://doi.org/10.21608/jsre.2022.110668.1418.212>

محمد، آية كمال عارف؛ الضبع، عبد الرحمن فتحي؛ الصادق، عادل محمد. (٢٠٢٤). الاستحقاق الأكاديمي في ضوء متغير التخصص العلمي لدى طلبة الجامعة. *المجلة التربوية - كلية التربية بالغرقة*، ٧ (٣)، ٥٩٠-٥٦٣.

<https://doi.org/10.21608/mseg.2024.312688.1154>

يسعد، آسيا؛ مداني، حسية؛ يسعد، وهيب. (٢٠٢٣). قراءة تحليلية لأهمية تطوير التعليم العالي ودوره في تحقيق التنمية المستدامة - المملكة العربية السعودية نموذجاً. *International Journal of Sustainable Development and Science*، ٦ (٢)، ٢٦-١٠.

<https://doi.org/10.21608/ijrsrd.2023.297244>

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Ahmed, S. K. (2024). The pillars of trustworthiness in qualitative research. *Journal of Medicine, Surgery, and Public Health*, 2, 100051. <https://doi.org/10.1016/j.glmedi.2024>.

Anderson, D., Halberstadt, J., & Aitken, R. (2013). Entitlement Attitudes Predict Students' Poor Performance in Challenging Academic Conditions. *International Journal of Higher Education*, 2 (2), 151-158. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v2n2>

Andrey, J., Joakim, E., Schoner, V., Hambly, D., Silver, A., Jayasundera, R., & Nelson, A. (2012). Academic entitlement in the context of learning styles. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 35 (4), 3-30.

Blincoe, S., & Garris, C. P. (2017). Challenging the assumption of a western phenomenon: Academic entitlement in Saudi Arabia. *Journal of Experimental Education*, 85 (2), 278-290.

Boswell, S. S. (2012). "I deserve success": Academic entitlement attitudes and their relationships with course self- efficacy, social networking, and demographic variables. *Social Psychology of Education*, 15 (3), 353-365. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9184-4>

Boswell, S. S. (2024). Academic entitlement and Rate my professors. com evaluations bias student teaching evaluations: Implications for faculty evaluation and policy-lenient professors' occupational health. *Heliyon*, 10 (8). e29473. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29473>

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cain, J., Romanelli, F., & Smith, K. (2012). Academic entitlement in pharmacy education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76 (10), 189. <https://doi.org/10.5688/ajpe7610189>
- Campbell, S., Greenwood, M., Prior, S., Shearer, T., Walkem, K., Young, S.,... & Walker, K. (2020). Purposive sampling: complex or simple? Research case examples. *Journal of research in Nursing*, 25 (8), 652-661. <https://doi.org/10.1177/1744987120927206>
- Chowdhury, F. (2018). Grade inflation: Causes, consequences and cure. *Journal of Education and Learning*, 7 (6), 86–92. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n6p86>
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0016351>
- Cleland, J. A. (2017). The qualitative orientation in medical education research. *Korean Journal of Medical Education*, 29 (2), 61. <https://doi.org/10.3946/kjme.2017.53>
- Cornell, K. M. (2014). *Academic entitlement: The relationship between parenting styles and parental involvement and college students' predisposition toward education* [Master's thesis, Murray State University]. ProQuest. <https://www.proquest.com/openview/240d2286697782a25396ffdb72913bcf/1?cbl=18750&pq-origsite=gscholar>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed). SAGE Publications.
- Elias, R. (2017). Academic entitlement and its relationship with perception of cheating ethics. *Journal of Education for Business*, 92 (4), 194-199. <https://doi.org/10.1080/08832323.2017.1328383>
- Ellis, J., Bacon-Baguley, T., & Otieno, S. (2021). Academic entitlement in physician assistant students. *The Journal of Physician Assistant Education*, 32 (1), 1-9. <https://doi.org/10.1097/JPA.0000000000000335>
- Ellis, J., Bacon-Baguley, T., & Otieno, S. (2022). Faculty perceptions on academic entitlement in graduate health professional students. *Education in the Health Professions*, 5(2), 46-52. https://doi.org/10.4103/ehp.ehp_11_22
- Flick, U. (2018). Doing qualitative data collection – Charting the routes. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data collection* (pp. 3–16). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526416070.n1>
- Gotschall, N. P. (2016). *Teaching in the entitlement age: Faculty perceptions regarding student academic entitlement behavior* [Doctoral dissertation,

- Walden University]. Walden Dissertations and Doctoral Studies. <https://bit.ly/3f0ID2s>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9284-9>
- Gruhlke, H. (2018). The ethics of grade inflation: investigating the ethical implications of grade inflation in U.S. colleges. *Global Education Journal*, (2), 1–17.
- Gwinner, T., Hsin, C., & Ludlum, M. (2021). Is academic entitlement a western concept? an examination of taiwanese business students. *Global Journal of Business Pedagogy (GJBP)*, 5 (1), 87-103. <https://doi.org/10.47177/GJBP.05.01.2021.087>
- Haq, Z. U., Rasheed, R., Rashid, A., & Akhter, S. (2023). Criteria for Assessing and Ensuring the Trustworthiness in Qualitative Research. *International Journal of Business Reflections*, 4 (2), 150-173. <https://doi.org/10.56249/ijbr.03.01.44>
- Heffernan, K., & Gates, T. G. (2018). Perceptions of teaching staff in human services about academic entitlement: Implications for staff well-being, education, and research. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 10 (4), 469–477.
- Holdford, D. A. (2014). Is a pharmacy student the customer or the product?. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78 (1), 3. <https://doi.org/10.5688/ajpe7813>
- Hongell, L., Tigerstedt, C., & Ludlum, M. (2022). Does academic entitlement exist without education costs? an examination of finnish business students. *Global Journal of Business Pedagogy (GJBP)*, 6 (1), 36-50. <https://doi.org/10.47177/GJBP.06.01.2022.036>
- Islam, M. A., & Aldaihani, F. M. F. (2022). Justification for adopting qualitative research method, research approaches, sampling strategy, sample size, interview method, saturation, and data analysis. *Journal of International Business and Management*, 5 (1), 01-11.
- 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.
- Jackson, D., Frey, M., McLellan, C., Rauti, C., Lamborn, P., & Singleton-Jackson, J. (2020). I deserve more a's: a report on the development of a measure of academic entitlement. *Plos One*, 15 (9), e0239721. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239721>

- Javanmojarad, A., & Ariapooran, S. (2024). Prevalence of Academic Incivility in Students: The Role of Classroom Management Styles, Academic Entitlement, and Ambition. *Research in Teaching*, 12 (1), 28-48.
- Jeffres, M., Barclay, S., & Stolte, S. (2014). Academic entitlement and academic performance in graduating pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78 (6), 116. <https://doi.org/10.5688/ajpe786116>
- Jiang, L., Tripp, T., & Hong, P. (2017). College instruction is not so stress free after all: a qualitative and quantitative study of academic entitlement, uncivil behaviors, and instructor strain and burnout. *Stress and Health*, 33(5), 578-589. <https://doi.org/10.1002/smi.2742>
- Kapoor, S., Hughes, P. C., Baldwin, J. R., & Blue, J. (2003). The relationship of individualism-collectivism and self-construals to communication styles in India and the United States. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(6), 683-700. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2003.08.002>
- Keener, A. (2020). An examination of psychological characteristics and their relationship to academic entitlement among millennial and no millennial college students. *Psychology in the Schools*, 57 (4), 572-582. <https://doi.org/10.1002/pits.22338>
- Kelley, C. (2021). *Professors' perceptions of academic entitlement and student consumerism* [Doctoral dissertation, Lindenwood University]. ProQuest. <https://bit.ly/3pX1IEK>
- Kinne, B. L., Goehring, M. T., & Williams, B. L. (2022). Academic entitlement and its potential educational consequences: A scoping review. *Journal of Physical Therapy Education*, 36 (2), 115-121. <https://doi.org/10.1097/JTE.0000000000000231>
- Knepp, M.M. (2016). Academic entitlement and right-wing authoritarianism are associated with decreased student engagement and increased perceptions of faculty incivility. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 2 (4), 261–272. <https://doi.org/10.1037/stl0000072>
- Knepp, K. A., & Knepp, M. M. (2022). Academic entitlement decreases engagement in and out of the classroom and increases classroom incivility attitudes. *Social Psychology of Education*, 25 (5), 1113-1134. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09716-4>
- Kopp, J. P., Zinn, T. E., Finney, S. J., & Jurich, D. P. (2011). The development and evaluation of the Academic Entitlement Questionnaire. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 44 (2), 105–129. <https://doi.org/10.1177/0748175611400292>
- Kurtyılmaz, Y. (2019). Adaptation of academic entitlement questionnaire. *Anadolu journal of educational sciences international*, 9 (2), 314-351. <https://doi.org/10.18039/ajesi.577234>

- Kvale, S., & Brinkmann, S.(2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Leišytė, L., Dee, J. R., & van der Meulen, B. J. (Eds.). (2023). *Research handbook on the transformation of higher education*. Edward Elgar Publishing.<https://doi.org/10.4337/9781800378216>
- Lim, W. M. (2024). What is qualitative research? An overview and guidelines. *Australasian Marketing Journal*, 33(2), 199-229. <https://doi.org/10.1177/14413582241264619>
- Lippmann, S., Bulanda, R. E., & Wagenaar, T. C. (2009). Student entitlement: Issues and strategies for confronting entitlement in the classroom and beyond. *College Teaching*, 57 (4), 197-204. <https://doi.org/10.3200/CTCH.57.4.197-204>.
- Megheirkouni, M., & Moir, J. (2023). Simple but effective criteria: Rethinking excellent qualitative research. *The Qualitative Report*, 28 (3), 848-864. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2023.5845>
- Mohamed Hashim, M. A., Tlemsani, I., & Matthews, R. (2022). Higher education strategy in digital transformation. *Education and information technologies*, 27 (3), 3171-3195. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10739-1>
- Morrow, W. (1994). Entitlement and achievement in education. *Studies in Philosophy and Education*, 13, 33-47. <https://doi.org/10.1007/BF01074084>
- Peng, B., Hu, N., Li, H., Pang, B., Lv, M., Wang, X., ... & Li, Y. (2024). A serial mediation model reveals the association between parental over-protection and academic entitlement among nursing students. *Scientific Reports*, 14 (1).15703. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-66207-6>
- Perdue, M. (2021). Taking issue with assumptions regarding academic entitlement. *The Journal of Physician Assistant Education*, 32 (3), 135-135. <https://doi.org/10.1097/jpa.0000000000000374>
- Pilotti, M., Ghazo, R., & Shamsi, S. (2021). Academic entitlement amid social change in the kingdom of saudi arabia. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 14 (4), 1718-1730. <https://doi.org/10.1108/JARHE-05-2021-0168>
- Saldaña J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers*. 4th edition. Sage.
- Santos, H. C., Varnum, M. E., & Grossmann, I. (2017). Global increases in individualism. *Psychological science*, 28 (9), 1228-1239. <https://doi.org/10.1177/0956797617700622>
- Schaefer, T., Barta, M., Whitley, W., & Stogsdill, M. (2013). The you owe me mentality! A student entitlement perception paradox. *Journal of Learning in Higher Education*, 9 (1), 79-91.
- Schutz, K. R., Drake, B. M., & Lessner, J. (2013). Do community college full-time and adjunct responsibilities differ in their perceptions of rigor in assigning grades? *American Journal of Educational Studies*, 6 (2), 59-77

- 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.
- Shapiro, P. D. (2012). Entitled to cheat: An examination of incoming freshmen at a small regional university. *The Journal of Public and Professional Sociology*, 4 (1), 1-15. <https://doi.org/10.62915/2154-8935.1029>
- Singleton-Jackson, J., Jackson, D., & Reinhardt, J. (2010). Students as consumers of knowledge: are they buying what we're selling?. *Innovative Higher Education*, 35 (5), 343-358. <https://doi.org/10.1007/s10755-010-9151-y>
- Stiles, B. L., Wong, N. C. W., & LaBeff, E. E. (2018). College cheating thirty years later: The role of academic entitlement. *Deviant Behavior*, 39 (7), 823–834. <https://doi.org/10.1080/01639625.2017.1335520>
- Stalmeijer, R. E., Brown, M. E., & O'Brien, B. C. (2024). How to discuss transferability of qualitative research in health professions education. *The clinical teacher*, 21(6), e13762. <https://doi.org/10.1111/tct.13762>
- Tolmacz, R., Ben-Eliyahu, A., Mikulincer, M., & Efrati, Y. (2024). Student–teacher relational entitlement and its association with students' and teachers' characteristics. *British Journal of Educational Psychology*, 94(4), 1109 - 1131. <https://doi.org/10.1111/bjep.12708>
- Turale, S. (2020). A brief introduction to qualitative description: A research design worth using. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 24(3), 289-291.
- Twenge, J. M. (2006). *Generation me: Why today's young Americans are more confident, assertive, entitled—and more miserable than ever before*. Free Press.
- Twenge, J. M. (2009). Generational changes and the impact in the classroom: Teaching Generation Me. *Medical Education*, 43, 398–405. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2009.03310.x>
- Ukala, A. & Ukala, C. (2024). Overcoming entitlement in stemm education: a literature review on cultivating resilience among first-year university students. *International Journal of Education and Social Science Research*, 07 (06), 156 -166. <https://doi.org/10.37500/ijessr.2024.7611>
- Vallade, J. I., Martin, M. M., & Weber, K. (2014). Academic entitlement, grade orientation, and classroom justice as predictors of instructional beliefs and learning outcomes. *Communication Quarterly*, 62 (5), 497-517. <https://doi.org/10.1080/01463373.2014.949386>
- Wasioleski, D. T., Whatley, M. A., Brihl, D. S., & Branscome, J. M. (2014). Academic entitlement scale: Development and preliminary validation. *Psychology Research*, 4 (6), 441–450. <https://doi.org/10.17265/2159-5542/2014.06.004>