

النمذجة البنائية للعدالة الأكاديمية المدركة فى علاقتها بكل من وجهة الضبط والإلتزام الأكاديمى لدى عينة من طلاب الجامعة

د.زهراء محمد فريد

مدرس علم النفس التربوى

كلية التربية-جامعة عين شمس ملخص

البحث :

يهدف البحث الحالي إلى بناء واختبار نموذج للعدالة الأكاديمية المدركة (كمُتغير وسيط) فى علاقتها بكل من وجهة الضبط بأبعادها (الداخلية /الخارجية) (كمُتغيرات مستقلة) و الإلتزام الأكاديمى بأبعاده (القائم على دافعية داخلية / القائم على دافعية خارجية) (كمُتغيرات تابعة) لدى عينة من طلاب الجامعة. وتألّفت العينة الرئيسة من (٣٠٩) من طلاب الجامعة ، تمت أعمارهم من (١٩) حتى (٢٣) سنة وذلك بواقع (٧٠) من الذكور و (٢٣٩) من الإناث . وتضمنت أدوات الدراسة (٣) مقاييس من إعداد الباحثة؛ وهي: العدالة الأكاديمية المدركة، ووجهة الضبط ، والإلتزام الأكاديمى . ولقد كشفت نتائج البحث من خلال استخدام معاملات الارتباط، ونمذجة العلاقات عن ما يلي : وجود مطابقة للنموذج البنائى المقترح مع عينة الدراسة، ووجود تأثير موجب دال إحصائياً بين وجهة الضبط الداخلية والعدالة الأكاديمية المدركة ، ووجود تأثير سالب دال إحصائياً بين وجهة الضبط الخارجية والعدالة الأكاديمية المدركة ، ووجود تأثير موجب دال إحصائياً بين العدالة الأكاديمية المدركة وكل من الإلتزام الأكاديمى القائم على الدافعية الداخلية والإلتزام الأكاديمى القائم على الدافعية الخارجية ، ووجود تأثير موجب دال إحصائياً بين وجهة الضبط الخارجية والإلتزام الأكاديمى القائم على الدافعية الخارجية ، ووجود تأثير سالب دال إحصائياً بين وجهة الضبط الخارجية والإلتزام الأكاديمى القائم على الدافعية الداخلية.

الكلمات المفتاحية: العدالة الأكاديمية المدركة ، وجهة الضبط ، الإلتزام الأكاديمى ، طلاب الجامعة.

النموذج البنائية للعدالة الأكاديمية المدركة فى علاقتها بكل من وجهة الضبط والإلتزام الأكاديمى لدى عينة من طلاب الجامعة

د. زهراء محمد فريد

مدرس علم النفس التربوى

كلية التربية- جامعة عين شمس

مقدمة:

تمثل العدالة Justice مطلباً إنسانياً وحقاً أصيلاً من حقوق الإنسان ومقصداً من مقاصد كافة الأديان السماوية. ويرتبط مفهوم العدالة بمُدركات الأفراد أو بتصوراتهم الذهنية له. وتعتبر العدالة ظاهرة تنظيمية داخل أى مؤسسة ومحفزاً لأفرادها على بذل مزيداً من الجهد والعطاء والسعى نحو تحقيق التقدم والإزدهار. وبرغم إهتمام العديد من الأبحاث بدراسة العدالة التنظيمية Organizational justice أو العدالة كما يُدركها العاملون فى المؤسسات التنظيمية المختلفة، إلا أن دراستها كما يدركها الطلاب فى المؤسسات الأكاديمية أو ما يُعرف بالعدالة الأكاديمية المدركة Preceived academic justice لم تحظ بالإهتمام الكاف من البحث. كما لم يحظ الإهتمام بحقوق الطالب الجامعى باعتباره أساساً ترتكز عليه فعالية العملية التعليمية بالإهتمام المنشود من الدراسة والبحث، وهذا لاحظته الباحثة متمثلاً فى ندرة عدد الأبحاث والدراسات التى تناولت متغير العدالة الأكاديمية المدركة من جانب طلاب الجامعة فى علاقته بمتغيرات نفسية أخرى رغم أهميته؛ فقد يُدرك الطلاب باختلاف شخصياتهم بعض ممارسات المحاضر بأنها خالية من العدالة وتنطوي على ظلم وتمييز وعدم إنصاف مما يُشعرهم بالإحباط ويؤثر سلباً على مستوى إلتزامهم الأكاديمي وعلى العملية التعليمية ككل.

ويعتبر إختلاف الطلاب فى إعتقادهم بالقدرة على التأثير والتحكم فى الأحداث (وجهة الضبط) locus of contro مؤشراً على مستوى إدراكهم للعدالة فى بيئتهم التعليمية. فقد يُرجع أحد الطلاب سبب حصوله على درجة منخفضة فى الإمتحان إلى عدم بذل الجهد الكاف أو إلى عدم إهتمامه بحضور المحاضرات (وهذه كلها اسباب شخصية هو المسئول عنها) وقد يختلف طالب آخر أسباباً خارجية لا يمكنه التحكم بها ليبرر من خلالها حصوله على درجة منخفضة فى الامتحان؛ مثل ظلم المحاضر وعدم عدالته فى توزيع الدرجات أو عدم مساواته

النموذج البنائي للعدالة الأكاديمية المدركة في علاقتها بكل من وجهة الضبط والالتزام الأكاديمي

في المعاملة بينه وبين زملائه أو صعوبة الامتحان أو عدم اتساق المقرر وغيرها من الأسباب التي تجعله يُبعد اللوم عن ذاته ويتخلص من الشعور بالإحراج.

ويقابل مفهوم الالتزام الأكاديمي Academic commitment مفهوم الالتزام التنظيمي Organizational commitment؛ الذي يشير إلى مدى الارتباط النفسي (التعلق الداخلي) الذي يشعر به الفرد تجاه عمله؛ فهو حالة تزيد من دافعية الفرد نحو العمل الجاد المُتقن لتحقيق النجاح والإرتقاء بمستوى العمل (Lambert et al., 2018, 86). ويعتبر كل من مفهومي العدالة والالتزام مفهومين مرتبطان لا ينفصلان عن بعضهما البعض داخل أي عمل؛ حيث يُسهم إدراك الفرد للعدالة داخل عمله في رفع مستوى إلتزامه القائم على دافعية داخلية نحو أداء واجباته المطلوبة منه؛ فإدراك العدالة يخلق بيئة إيجابية تعزز من إمكانيات وقدرات الفرد وتحثه على الرضا وبذل المزيد من الجهد والالتزام (Thapa et al., 2013, 365). ولقد توصلت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود علاقة موجبة بين العدالة المدركة من جانب الأفراد والالتزام القائم على دافعية داخلية؛ مثل دراسات كل من (Krishnan et al., 2018 ; Jameel et al., 2020 ; Tulung et al., 2020 ; Mapurang et al., 2021)

ويمتاز الطلاب ذوو وجهة الضبط الداخلي internal locus of control بالقدرة على التحكم في سلوكهم وتحمل مسؤولية أفعالهم في سبيل تحقيق أهدافهم التعليمية والسعي نحو النجاح في تحقيق هذه الأهداف؛ فهم أكثر إلتزاماً وتحملاً للمسؤولية على عكس الأفراد ذوي وجهة الضبط الخارجي external locus of control الذين يعززون ما يحصلون عليه من مخرجات إلى أسباب خارجية لا يمكنهم السيطرة عليها؛ مثل الصدفة أو الحظ أو الآخرين (Vogal & Human-Vogal, 2016, 1299). ولقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات وجود علاقة موجبة بين وجهة الضبط الداخلية والالتزام الأكاديمي القائم على دافعية داخلية وعلاقة سالبة بين وجهة الضبط الخارجية والالتزام الأكاديمي القائم على دافعية داخلية لدى الطلاب؛ مثل دراسات كل من (Anugerah et al., 2016 ; Suherlan et al., 2017). هذا وقد لاحظت الباحثة في الآونة الأخيرة عزوف بعض الطلاب عن حضور المحاضرات، وبات بعضهم حتى لو حضر محاضراته يعزف عن المساهمة في الأنشطة الإيجابية التطوعية سواء داخل قاعة التدريس أو خارجها وأصبح الخوف من العقاب فقط هو

المحرك والدافع نحو الإلتزام وأداء المهام والتكليفات المطلوبة. ويعد ذلك مؤشراً واضحاً على انخفاض مستوى الإلتزام الأكاديمي القائم على دافعية داخلية لدى فئة طلاب الجامعة ربما نتيجة لسمات شخصية أو لإنخفاض مستوى إدراك العدالة الأكاديمية ومن ثم إنخفاض مستوى الاستمتاع بالعملية التعليمية ككل؛ ولهذا تحاول الباحثة في هذا البحث دراسة الأسباب وراء كل ذلك في إطار دراسة النمذجة البنائية للعدالة الأكاديمية المدركة في علاقتها بوجهة الضبط والإلتزام الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة.

مشكلة البحث :

نبع الإحساس بمشكلة الدراسة الحالية من العديد من المؤشرات النظرية والنتائج الإمبريقية، وتلخصها الباحثة في المحاور التالية:

المحور الأول : المؤشرات الدالة على علاقة وجهة الضبط بأبعادها (الداخلية/الخارجية) (كمتغير مستقل) بالعدالة الأكاديمية المدركة (كمتغير وسيط) :

يعتبر تحلى المحاضر بالمصداقية والشفافية أثناء تعامله مع طلابه وحرصه على تحقيق تكافؤ الفرص بينهم عند توزيع التكليفات والمهام وحرصه على توضيح أهداف المقرر منذ البداية، والعمل على إشراك جميع الطلاب في تحقيقها، والتقييم المنصف لهم على جهدهم المبذول من أهم المعايير التي قد يحكم من خلالها الطلاب على مستوى تحقق العدالة داخل المؤسسة التعليمية التي ينتمون إليها.

ويتوقف إدراك الطلاب لمستوى العدالة الأكاديمية داخل مؤسساتهم التعليمية على مدى إدراكهم لمدى التوازن بين ما يبذلونه من جهد وما يحصلون عليه من نتائج وذلك أيضاً عند مقارنة نتائجهم بنتائج زملائهم (Hareli & Hess, 2008, 863)؛ حسن عبدالله و هيفاء على ٢٠١٩، ص ٦١).

ويعتبر (Adams , 1963, 423) أول من أشار إلى أن شعور الفرد بأن ما يبذله من جهود (مدخلات) يفوق ما يحصل عليه من تقديرات أو مكافآت (مخرجات) من المؤسسة التي ينتمى لها (أو شعوره بأن جهوده المبذولة تفوق جهود زملائه ومع ذلك يحصل زملاؤه على مخرجات أفضل منه) سيجعله يشعر بمشاعر مليئة بالغضب والسخط والنفور تجاه تلك المؤسسة نتيجة لإدراكه الشخصي بعدم تحقق العدالة. ولكن لابد من الإشارة إلى أن هذه

المقارنات التي يقوم بها الفرد تنبع من (مدركاته الشخصية)، وبالتالي فهي قابلة للتغيير ويمكن تعديلها.

وقد لاحظت الباحثة أن متغير وجهة الضبط Locus of control بأبعاده (الداخلية / الخارجية) قد يلعب دوراً مهماً في إدراك الطالب لمستوى العدالة الأكاديمية، فقد يرجع الطالب ذو وجهة الضبط الداخلية وجود فجوة بين مستوى مدخلاته ومخرجاته إلى أسباب شخصية أو ذاتية بعيدة عن أي سبب خارجي؛ مثل عدم عدالة المحاضر أو غموض المقرر وغيره؛ فهذا الطالب يُفسر عدم حصوله على ما توقعه من مخرجات (نواتج) مقارنة بما قدمه من مدخلات (جهود مبذولة) أو ما قدمه زملائه من جهود إلى أسباب هو المسئول عنها؛ مثل عدم بذله الجهد المناسب في عملية الاستذكار، أو عدم إلتزامه بتوجيهات المعلم التي أكد عليها أثناء عملية التدريس، أو إنشغاله بأمور فرعية أخرى حالت دون تركيزه وساعدت في تشتته. على عكس الطالب ذو وجهة الضبط الخارجية؛ الذي يخلق أسباباً خارجية بعيدة عن ذاته ليبرر بها عدم حصوله على ما توقعه من مخرجات مثل عدم عدالة المحاضر في توزيع المخرجات، أو تفضيل المحاضر زملائه عليه، أو إلى غموض أهداف المقرر بالنسبة له من البداية، أو أن هناك تحيزاً من جانب المحاضر للبعض دون الآخرين وغيرها من الأسباب الخارجية التي قد يلجأ لها الطالب ليبعد عن نفسه الشعور باللوم ويتخلص من الشعور بالإحراج رغم علمه الداخلي أحياناً بأنه لم يقدم مدخلات كافية من البداية تحقق له ما توقعه من مخرجات. وهكذا فإن إختلاف الطلاب في إعتقادهم بالقدرة على التأثير والتحكم في الأحداث قد يؤثر على إدراكهم للعدالة في بيئتهم التعليمية.

يُرجع الطلاب ذوي وجهة الضبط الداخلية تقصيرهم وفشلهم في تحقيق توقعاتهم إلى ذاتهم؛ فهم يلومون أنفسهم على عدم بذل الجهد الكاف في سبيل تحقيق الأهداف والوصول للنجاح المنشود على عكس الطلاب ذوي وجهة الضبط الخارجية الذين يرجعون فشلهم هذا إلى عوامل خارجية لا تخصهم؛ مثل عدم نزاهة المحاضر وعدم موضوعيته وغموض المقرر (Hans et al., 2017, 2 ; Manichander, 2019, 9). فأصحاب وجهة الضبط الداخلية هم الأكثر تحملاً للمسؤولية؛ فهم يعتقدون بأنهم وحدهم المسئولون عن ما حصلوا عليه من مخرجات سواء إيجابية أو سلبية فهم ينسبون نجاحهم أو فشلهم في تحقيق توقعاتهم إلى مستوى القدرة والجهد المبذول الذي يخضع لسيطرته، ولهذا فهم أقل قلقاً وضغوطاً وأكثر طموحاً ومثابرة وسعيّاً

وإنهما كما في تحقيق الأهداف المنشودة ونجاحاً، وذلك على عكس أصحاب وجهة الضبط الخارجية الذين يتهربون من تحمل المسؤولية ويخضعون للظروف البيئية الخارجية التي يعتقدون في عدم قدرتهم على السيطرة عليها وهذا يجعلهم أكثر قلقاً وعجزاً وملأاً وإنهما كما في تحقيق الأهداف المنشودة وفشلاً وأقل جدارة وكفاءة من الآخرين (Naik,2015,48 ; Choudhury & Borooah,2017,67-68 ; Hans et al.,2017,2 ; Manichander,2019,9 . ولقد كشفت نتائج دراسة الحالة التي أجراها Coker,2008 لفحص إدراك عينة من طلاب إحدى المدارس الثانوية لمستوى العدالة الأكاديمية ومستوى الرعاية المقدمة لهم من معلمهم عن أن الطلاب يعززون أسباب رسوبهم وفشلهم التحصيلي إلى أسباب بيئية خارجية كمعاملة المعلمين غير العادلة وعدم الإهتمام برعايتهم وعدم إشباع حاجاتهم.

المحور الثاني : المؤشرات الدالة على علاقة العدالة الأكاديمية المدركة (كمتغير وسيط) بالالتزام الأكاديمي بأبعاده (الالتزام القائم على دافعية داخلية / الالتزام القائم على دافعية خارجية) (كمتغير تابع)

تشير العديد من الأدبيات والدراسات السابقة إلى وجود علاقة قوية بين إدراك الفرد للعدالة في المؤسسة التي ينتمي إليها ومستوى إلتزامه النابع من داخله تجاه هذه المؤسسة. ويرتبط مفهوم إدراك العدالة والالتزام ببعضهما البعض داخل أى مؤسسة؛ حيث يسهم إدراك الفرد تحقيق العدالة في رفع مستوى إلتزامه نحو أداء المهام والواجبات؛ وخلق بيئة إيجابية تعزز من إمكانات وإبداعات الفرد (Thapa et al.,2013,365 ; Tulung et al.,2020,2030). وهكذا فلا يمكن أن يتحقق الإلتزام تجاه أى عمل إلا بإدراك الفرد للعدالة داخل ذلك العمل (Lee et al., 2000,687 ; Shamma & Al-Zubi,2020,855). ويعتبر إدراك الطالب للعدالة في البيئة التعليمية التي ينتمي إليها سبباً رئيساً في تعزيز مستوى إرتباطه وإنتمائه وإلتزامه نحو بيئته التعليمية وتحفيزه على القيام بالواجبات والأنشطة المطلوبة منه على أكمل وجه (Libby,2004,279 ; Tao et al.,2008,72 ; Fan et al.,2011,632 ; Thapa et al.,2013,365). في بيئتهم التعليمية كلما زاد إرتباطهم بهذه البيئة وحبهم لها (Klette et al.,2018, 58 ; Jiang et al.,2018,802).

النموذج البنائي للعدالة الأكاديمية المدركة في علاقتها بكل من وجهة الضبط والالتزام الأكاديمي

ويرتفع مستوى الالتزام الأكاديمي لدى الطلاب بزيادة مستوى دعم البيئة التعليمية التي ينتمون لها لإشباع إحتياجاتهم (Tao et al.,2008,72). ويلعب مستوى إدراك العدالة في البيئة التعليمية دوراً مهماً في تحسين مستوى إنتماء كل من المعلم والطالب معاً ورفع مستوى إلتزامهم الأكاديمي والحرص على عدم التغيب عن المدرسة والحث على السعي نحو النهوض بمؤسساتهم التعليمية (معاوية محمود ابو غزال ، شفيق صلاح، ٢٠١٠، ٢٨٧ ؛ احسان شكرى، محمد أحمد، فاتن عبد الفتاح، نصر محمود، ٢٠١٤، ٢٨٩ ؛ Klette et al.,2018, 58). وتساهم البيئة العادلة على تحسين مستوى تحصيل الطلاب وسلوكياتهم المرغوبة ومستوى إلتزامهم الأكاديمي والقيام بالأنشطة والواجبات المطلوبة منهم بحب ودقة وإتقان. (Thapa et al.,2013,365 ; Tulung et al.,2020,2030)

وترى الباحثة أنه ربما مازالت دراسة إدراك الطلاب للعدالة الأكاديمية داخل مؤسساتهم التعليمية التي ينتمون إليها لا تلقى الإهتمام المناسب في الجامعات العربية ربما يعود ذلك للثقافة السائدة في الأوساط الجامعية وأنماط التفكير الموروثة.

ولقد توصلت نتائج مجموعة من الدراسات إلى وجود علاقة موجبة بين العدالة المدركة من جانب الأفراد في بيئات العمل المختلفة وإلتزامهم تجاه ذلك العمل. مثل دراسات (Ting,2014 ; Karanja et al.,2017 ; Krishnan et al.,2018 ; Lambert et al., 2018 ; Jameel et al., 2020; Tulung et al.,2020 ; Mapurang et al., 2021)

كما أشارت نتائج مجموعة من الدراسات إلى وجود علاقة موجبة بين إدراك الطلاب للعدالة الأكاديمية والمستوى المرتفع من الإلتزام والالتزام الأكاديمي لديهم مثل دراسات (Hangauer,2007 ; Whisenant & Jordan,2008 ; Chiara & Monica,2010 ; Di-Battista et al.2014 ; Klette et al.,2018 ; Jiang et al.,2018)

المحور الثالث : المؤشرات الدالة على علاقة وجهة الضبط بأبعاده (الداخلية/الخارجية) (كمتغير مستقل) بالالتزام الأكاديمي بأبعاده (القائم على دافعية داخلية/القائم على دافعية خارجية) (كمتغير تابع)

تعتبر سمات الفرد الشخصية من أهم العوامل التي تؤثر على مستوى إلتزامه. ولقد أظهرت العديد من الأدبيات والدراسات التربوية دور وجهة الضبط في تحسين مستوى الإلتزام الأكاديمي للطلاب؛ ولهذا فعلى المؤسسات التعليمية المختلفة الإهتمام بمراعاة مثل هذه السمات الشخصية لدى طلابها (Choudhury & Borooah, 2017, 67). وتعد قدرات الطالب وما يتمتع به من مهارات مؤشراً على مستوى إنجازهِ وإلتزامهِ الأكاديمي؛ فمثلاً الطالب ذو وجهة الضبط الداخلية يمتاز بالقدرة على التحكم في سلوكه وتحمل مسؤولية أفعاله في سبيل تحقيق أهدافه التعليمية، وهو الأكثر نجاحاً في تحقيق هذه الأهداف، والأكثر إلتزاماً مقارنةً بالطالب ذو وجهة الضبط الخارجية (Vogel & Human-Vogal, 2015, 1299)؛ وذلك نتيجة لإعتقاده في قدراته ومواهبه ومهاراته والتفاني في العمل الجاد والاستذكار والإندماج الشديد في العملية التعليمية وما تتضمنه من مهام وأنشطة وهذا يزيد من مستوى دافعيته الداخلية نحو الإلتزام الأكاديمي (Choudhury & Borooah, 2017, 67)

ولقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات وجود علاقة موجبة بين وجهة الضبط الداخلي والإلتزام القائم على دافعية داخلية؛ مثل دراسات كل من (Furnham et al., 1994 ; Coleman, Irving, Cooper, 1999 ; Chhara, 2013 ; Sarwar & Ashrafi, 2014 ; Hasia & Tsang, 2015 ; Hans et al., 2017 ; Suherlan et al., 2017 ; Cahyadi et al., 2021 ; Pambuena, 2021)

وباطلاع الباحثة على الأدبيات العربية ذات الصلة لم تجد دراسة عربية أو بحث عربي يجمع بين كل من العدالة الأكاديمية المُدركة ووجهة الضبط (الداخلية / الخارجية) والإلتزام الأكاديمي (القائم على دافعية داخلية / القائم على دافعية خارجية) لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء نموذج بنائي سببي.

ومن ثم يُمكن للباحثة صياغة مشكلة البحث في الأسئلة التالية :

- ١- ما مدى مطابقة النموذج المُقترح للعدالة الأكاديمية المُدركة (كمتغير وسيط) مع بيانات عينة البحث؟ وما أفضل نموذج يمكن استخراجه؟

النموذج البنائي للعدالة الأكاديمية المدركة في علاقتها بكل من وجهة الضبط والالتزام الأكاديمي

- وينبثق من هذا السؤال الرئيس عدد من الأسئلة الفرعية كما يلي:
- أ- ما الاسهام النسبي المباشر لوجهة الضبط بأبعادها (الداخلية / الخارجية) (كمتغير مستقل) في العدالة الأكاديمية المدركة (كمتغير وسيط)؟
- ب- ما الاسهام النسبي للعدالة الأكاديمية المدركة (كمتغير وسيط) في الإلتزام الأكاديمي بأبعاده (القائم على دافعية داخلية / القائم على دافعية خارجية) (كمتغير تابع)؟
- ج- ما الاسهام النسبي المباشر لوجهة الضبط بأبعادها (داخلية / خارجية) (كمتغير مستقل) في الإلتزام الأكاديمي بأبعاده (القائم على دافعية داخلية / القائم على دافعية خارجية) (كمتغير تابع)؟

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى :

- ١- إختبار نموذج بنائي للعدالة الأكاديمية المدركة يتضمن العلاقات بين متغيرات وجهة الضبط (الداخلية / الخارجية) (كمتغير مستقل) ، والعدالة الأكاديمية المدركة (كمتغير وسيط)، والإلتزام الأكاديمي (القائم على دافعية داخلية / القائم على دافعية خارجية) (كمتغير تابع).
- ٢- التركيز على تناول مفاهيم العدالة الأكاديمية المدركة والإلتزام الأكاديمي بالدراسة النفسية التربوية بعد أن شاع تناولهما فقط من منظور تنظيمي وإجتماعي.

أهمية البحث :

- ١- يركز البحث الحالي على إلقاء الضوء على متغيرات تربوية إيجابية حديثة نسبياً ، وهي (العدالة الأكاديمية المدركة ، و الإلتزام الأكاديمي) لدى طلاب الجامعة؛ حيث لم يحظيا بالإهتمام المستحق في الدراسات والأبحاث العربية بالرغم من دورهما الفعال في العملية التربوية.
- ٢- تقيّد نتائج البحث الحالي في تحديد الإسهامات الفريدة والمشاركة لمتغيرات وجهة الضبط ، والعدالة الأكاديمية المدركة في الإلتزام الأكاديمي بما يساعد المعلمين والتربويين على بناء البرامج التي تهدف إلى جعل الطلاب أكثر إلتزاماً أكاديمياً داخل مؤسساتهم التعليمية.

مصطلحات البحث:

• وجهة الضبط Locus of control:

تُعرفه الباحثة بأنه "إعتقاد وتوقع الفرد (الداخلي أو الخارجي) حول مصدر الأحداث التي تحدث له ونتائجها من نجاح أو فشل". وله بُعدان هما:
أ- وجهة الضبط الداخلية : وتعنى إعتقاد الطالب بقدرته على تحمل مسئولية نجاحه وفشله والقيام بسلوكه والتحكم فيه والقدرة على السيطرة على الأحداث الخارجية من حوله وقدرته على التنبؤ بنتائج هذا السلوك.

ب- وجهة الضبط الخارجية : وتعنى إعتقاد الطالب بدور الحظ والصدفة والآخرين فى النجاح أو الفشل وفى السيطرة على سلوكه والتحكم فيه، وعلى دور الأحداث الخارجية التي تواجهه فى توجيه ذلك السلوك وفشله فى القدرة على التنبؤ بنتائج هذا السلوك.
وتُعرف الباحثة وجهة الضبط إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب بعد الإجابة على مقياس وجهة الضبط ببعديه (الداخلية، والخارجية) المستخدم فى البحث الحالى.

• العدالة الأكاديمية المدركة Preceived academic justice:

تُعرفها الباحثة بأنها " إدراك الطالب لمدى نزاهة المحاضر فى التعامل مع الطلاب وموضوعية الإجراءات المُتبعة أثناء التدريس وتفعيل مبدأ المساواة عند توزيع المهام والتكليفات وعند تقييم الأداء دون تمييز بين الجميع" وله (٣) أبعاد هم :
أ- عدالة التعامل : ويشير هذا البُعد إلى إدراك الطالب لمدى موضوعية ونزاهة المعلمين وتعاملهم باحترام صدق وأمانة وشفافية ومساواة وإنصاف معه ومراعاة عدم التمييز بينه وبين زملاءه مع الحرص على تحفيزه على الاستذكار باستمرار والإهتمام بمصالحه وحقوقه الأكاديمية.

ب- عدالة تنظيم العمل الأكاديمي وتوزيع المهام : ويشير هذا البُعد إلى إدراك الطالب لمدى موضوعية ونزاهة مُعلميه أثناء تنظيم العمل وذلك بالوقوف على مسافة واحدة من جميع الطلاب دون تمييز عند توزيع المهام والأنشطة، ومراعاة الفروق الفردية فى الإمكانيات والقدرات، والإهتمام بتحديد ضوابط وإجراءات المقررات من البداية مع الحرص على تقديم المعلومات لتيسير إنجاز المهام والتكليفات بشكل جيد.

النمذجة البنائية للعدالة الأكاديمية المدركة في علاقتها بكل من وجهة الضبط والالتزام الأكاديمي

ج-عدالة التقويم الأكاديمي : ويشير هذا البُعد إلى إدراك الطالب لمدى موضوعية ونزاهة مُعلميه أثناء الحكم على الأداء، وإعلان الطريقة المُتبعة في التقويم من البداية، وإشراكه في إختيار طريقة التقويم المناسبة، والسماح له بمراجعة الأخطاء بعد الحصول على التغذية الراجعة عقب الأداء مع عدم إهمال تظلمات الطلاب وأخذها على محمل الجد والاهتمام بمكافأة الطالب المجتهد.

وتُعرفه الباحثة إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب بعد الإجابة على مقياس العدالة الأكاديمية المدركة بأبعاده (عدالة التعامل مع الطلاب، وعدالة تنظيم العمل الأكاديمي وتوزيع المهام، وعدالة التقويم الأكاديمي) المستخدم في البحث الحالي.

• الإلتزام الأكاديمي Academic commitment:

تُعرفه الباحثة بأنه " سلوك أخلاقي يسلكه الطالب متأثراً بدافعيته (الداخلية أو الخارجية) تجاه التعليمات والقواعد الأكاديمية العامة، ويتمثل ذلك في مدى شعوره بالإنتماء النفسي والوفاء والولاء للمحاضرين والسعى نحو تحقيق النجاح الأكاديمي والحرص على إحترام المحاضرين ومساعدة الزملاء والعمل على الحفاظ على النظام الأكاديمي العام". وله بُعدين هما:

أ-الإلتزام الأكاديمي القائم على الدافعية الداخلية : يشير هذا البُعد إلى السلوك الأخلاقي الذي يسلكه الطالب بقوة دفع داخلية تجاه التعليمات والقواعد الأكاديمية العامة الصادرة عن (المحاضر) متمثلاً ذلك في شعوره بالإنتماء النفسي والولاء والوفاء والسعى نحو تحقيق النجاح الأكاديمي لذاته وإحترام محاضريه ومساعدة زملاءه على تحقيق النجاح والعمل الجاد المُتقن للحفاظ على النظام الأكاديمي العام داخل قاعة التدريس. فمشاعر الإنتماء والإلتزام لدى الطالب هنا حقيقية نابعة عن مشاعر داخلية صادقة.

ب-الإلتزام الأكاديمي القائم على الدافعية الخارجية : يشير هذا البُعد إلى السلوك الأخلاقي الذي يسلكه الطالب متأثراً بقوة دفع خارجية تجاه التعليمات والقواعد الأكاديمية الصادرة عن (المحاضر) ويتمثل ذلك في عدم شعوره بالإنتماء لنفسه والولاء والوفاء والشعور بدفع الآخرين (من لديهم سُلطة عليه) له على تحقيق النجاح الأكاديمي ويصبح إحترامهم فقط لتجنب العقاب وتصبح مساعدة الزملاء فقط عندما تتعلق مصالحه بمصالحهم في إطار إنجاز المهام

المطلوبة. فمشاعر الإلتزام والإلتواء لدى الطالب هنا ظاهرية مُزيفة لأنها مُلزَمة له نابعة عن قوى خارجية.

وتُعرفه الباحثة إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب بعد الإجابة على مقياس الإلتزام الأكاديمي ببعديه (الإلتزام الأكاديمي القائم على دافعية داخلية، والإلتزام الأكاديمي القائم على دافعية خارجية) المستخدم في البحث الحالي.

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة :

أولاً : العدالة الأكاديمية المُدرَكة Preceived academic justice

تعتبر العدالة بمفهومها الواسع ظاهرة تنظيمية في أى مجتمع ومحفزاً قوياً على بذل المزيد من الجهد والتفاني والعطاء والسعى نحو تحقيق الإرتقاء والإيجابية. وتقوم العدالة على فكرة إعترااف الفرد بحقوق الآخرين وإحترامها وتقديرها. ولقد إهتمت العديد من الدراسات والبحوث بدراسة العدالة التنظيمية في بيئات العمل المختلفة ولكن لم تحظ دراسة (العدالة الأكاديمية المُدرَكة) من جانب الطلاب بالإهتمام والبحث الكافيين خاصة في الجامعات العربية بصفة عامة والجامعات المصرية بصفة خاصة على عكس الجامعات الأمريكية والأوروبية وربما يعود ذلك إلى الثقافة السائدة في الأوساط الجامعية وأنماط التفكير والعادات الموروثة (هشام جاد الرب و عثمان حمود، ٢٠١٧، ٤) برغم تأثيرها المباشر على أداءهم الدراسي ومستوى إلتزامهم الأكاديمي. ولهذا يُعد مفهوم العدالة الأكاديمية المُدرَكة مفهوماً حديثاً نسبياً في البحوث التربوية رغم شيوع دراسة مفهوم العدالة التنظيمية منذ فترة طويلة في علم النفس التنظيمي. ويعكس مفهوم العدالة الأكاديمية مستوى التبادل الاجتماعي القائم بين كل من المعلمين وطلابهم. وتقوم العدالة الأكاديمية على إدراك الطالب لمدى التوازن بين مستوى ما يبذله من جهود (مدخلات) ومستوى ما يحصل عليه من نتائج متمثلة في (الدرجات والتقديرات والمكافآت) من جانب مُعلميه (مخرجات)، وكذلك مدى احساسه بالعدالة عند مقارنة ما حصل عليه من مخرجات بزملائه الآخرين.

١-تعريف العدالة الأكاديمية المُدرَكة : يُعرف (Cohen,1987,21) العدالة الأكاديمية المُدرَكة بأنها "ما يدركه الطالب من موضوعية ونزاهة في طريقة تعامل المعلم معه سواء على المستوى الأكاديمي أو الإنساني العام". ويُعرفها كل من (وفاء مرسى ، ٢٠١١ ، ٢٣١ ; Thapa et al.,2013,358) بأنها "مجموعة من الممارسات وما يُسفر عنها من معارف

النموذج البنائي للعدالة الأكاديمية المُدركة في علاقتها بكل من وجهة الضبط والالتزام الأكاديمي

ومهارات يمتلكها ويمارسها الاستاذ وتُمكنه من أداء عمله وأدواره ومسؤولياته في التدريس تجاه طلابه و تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على العملية التعليمية بشكل عام". فهي قدرة المعلم على تحقيق المساواة وعدم التمييز بين طلابه أثناء التدريس و عدم التحيز في المعاملة عند التقييم (Gorard,2012,128 ; Resh & Sabbagh,2016,350 ; Jiang et al.,2018,802). وتعكس العدالة الأكاديمية المُدركة تصورات الطلاب عن مدى تحقق المساواة في المعاملة من جانب الاساتذة أثناء التدريس وعند تصحيح الاختبارات وتقدير الدرجات (Di-Batista et al.,2014,472) . ويُعرفها (هشام فتحى جاد الرب، وعثمان محمود الخضر، ٢٠١٦، ١٦-١٧) بأنها "ما يُدركه الطالب من موضوعية تجاه إجراءات تدريس المقرر وتقييم المخرجات وطريقة التعامل معه من جانب الاساتذة وذلك على المستوى الإنساني والأكاديمي". واستناداً على ما سبق تُعرف الباحثة العدالة الأكاديمية المُدركة بأنها " إدراك الطالب مدى نزاهة المحاضر في التعامل مع الطلاب وموضوعية الإجراءات المُتبعة أثناء التدريس وتفعيل مبدأ المساواة عند توزيع المهام والتكليفات وعند تقييم الأداء دون تمييز بين الجميع".

٢-خصائص العدالة الأكاديمية المُدركة : تتميز العدالة الأكاديمية بالعديد من الخصائص منها ما يلي:

أ-تعتبر العدالة الأكاديمية هي التطبيق التربوي للعدالة التنظيمية؛ وبالتالي فهي تعبر عن مدى إدراك الطلاب لمدى تحقق المساواة والإنصاف في بيئتهم التعليمية .

ب-العدالة الأكاديمية لا تعنى أن يحصل جميع الطلاب على نفس المخرجات (التقديرات/الدرجات) بل أن يحصل كل طالب على ما يستحقه من مخرجات وما يتماشى مع ما قدمه من مدخلات-Shamma & Al-Zubi,2020,855 ; Thapa et al.,2013,358)

ج-يمتاز مفهوم العدالة الأكاديمية بالثبات النسبي فهو يختلف باختلاف شخصيات الطلاب ومعاييرهم في الحكم؛ فالإجراء الذي يُدركه طالب على أنه عادلاً قد يُدركه طالب آخر على أنه متحيز وغير موضوعي. وهكذا فمفهوم العدالة الأكاديمية المُدركة يمتاز بالتعقيد يختلف باختلاف الأشخاص والمواقف.

د-تؤثر بعض سمات الشخصية في إدراك الطلاب للعدالة الأكاديمية مثل سمة (وجهة الضبط)؛ فقد يُرجع أحد الطلاب فشله في تحقيق النجاح لأسباب شخصية مثل (عدم الاهتمام بالاستذكار الجيد) وقد يُرجعها آخر إلى أسباب خارجية لا يمكنه السيطرة عليها مثل (صعوبة المقررات أو عدم عدالة المعلم) . وهكذا فإن إختلاف الطلاب في إعتقادهم بالقدرة على التأثير والتحكم في الأحداث قد يؤثر على إدراكهم للعدالة في بيئتهم التعليمية (Thapa et al.,2013,358 ; Shamma & Al-Zubi,2020,855

وفى هذا السياق فقد اهتمت دراسة حالة سابقة أجراها (Coker(2008 بفحص إدراك الطلاب للخبرات والممارسات المدرسية والتي قد تؤدي بهم إلى الرسوب على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بلغ قوامها (١٥) طالب وطالبة، أظهرت النتائج أن الطلاب يعززون أسباب رسوبهم إلى العديد من الأسباب البيئية الخارجية التي لايمكنهم السيطرة عليها وكان من أهمها معاملة المعلمين غير العادلة معهم وعدم الإهتمام برعايتهم وعدم الإهتمام بأشباع إحتياجاتهم. ه-مقاييس العدالة التنظيمية التي إطلعت عليها الباحثة كانت لا تقيس واقع العدالة في المؤسسات المختلفة ومدى تحققها من عدمه ولكن تقيس مستوى إدراك العاملين لهذه العدالة وقياساً على ذلك فإن العدالة الأكاديمية قد تكون بالفعل مُطبقة في المؤسسات التعليمية ولكن الطالب قاصراً عن إدراكها.

و-يغلب على الأفراد في المجتمعات بوجه عام والطلاب بوجه خاص مدركات (عدم تحقق العدالة) وذلك لأن حساسية الافراد للظلم تفوق حساسيتهم للعدالة وهذا شعور طبيعي عند الانسان؛ وهذا قد يجعل الطلاب يشعرون بالغضب عندما يدركون أن مستوى مدخلاتهم التي قدموها يفوق مستوى المخرجات التي حصلوا عليها أو عندما يدركون تفوق زملائهم عليهم رغم عدم استحقاق زملائهم ذلك، أو يُشعرهم بالذنب وذلك عندما يدركون أن مستوى مخرجاتهم التي حصلوا عليها يفوق مستوى مدخلاتهم التي قدموها أو عندما يُدركون تفوقهم على زملائهم رغم استحقاق زملائهم التفوق (Adams,1965,273 ; Shamma & Al-Zubi,2020,854).

ز-يقتصر في بعض الأحيان إدراك الطلاب للعدالة في بيئتهم التعليمية بأسلوب التعامل وأسلوب التعلم داخل المحاضرات المقدمة لهم فقط وبالتالي فقد يفقد بعض الطلاب الوعي

النموذج البنائي للعدالة الأكاديمية المدركة في علاقتها بكل من وجهة الضبط والالتزام الأكاديمي

الكاف عن عدالة التقييم وهذا قد يجعل إدراكهم وتقييمهم سطحياً (Fan ; Flint,1998,10 ; et al.,2011,633).

وفي هذا السياق فقد كشفت نتائج دراسة Haig & Sexton (2014) التي أجريت على (٥٧) تلميذاً في التعليم الأساسي بمدينة نيوزلندا عن ضرورة وجود علاقة جيدة بين المعلم والطالب تقوم على الحوار والإحترام والدعم العاطفي، وكان المعلم الجيد في نظر هؤلاء الطلاب هو المعلم العادل في تعاملاته وعند توزيع المكافآت.

ح- قد يترتب على إدراك الطلاب عدالة اساتذتهم تحقيق العديد من النواتج التربوية الإيجابية مثل تعزيز دافعيتهم الأكاديمية وتحسين أدائهم الدراسي وتحقيق الرضا والالتزام الأكاديمي وعدم التسرب من التعليم وزيادة حرصهم على حضور المحاضرات والقيام بالمهام والتكليفات والانشطة الأكاديمية المطلوبة منهم بدقة واتقان. (Bear et al.,2011,160 ; Fan et al.,2011,634 ; Calgar,2013,187 ; Jiang et al.,2018,802)

٣- أهمية ادراك الطلاب للعدالة الأكاديمية في بيئتهم التعليمية : يسهم ادراك الطلاب للعدالة الأكاديمية في تحقيق العديد من النواتج الايجابية في بيئتهم التعليمية؛ مثل تعزيز الشعور بالرضا الأكاديمي (Calgar,2013,186 ; Hoffman et al.,2009, 14)، وتعزيز الشعور بالأمن النفسي والأكاديمي، و الطمأنينة النفسية والأكاديمية (Hangauer,2007,3) (Bear et al.,2011,158) ، وتنمية القدرة على التفكير التكيفي والابداعي (Thapa et al.,2016,365)، وتوثيق الروابط والعلاقات الاجتماعية بين المعلمين وطلابهم وبين الطلاب بعضهم البعض (Jiang et al.,2008,68 ; Tao et al.,2004,275 ; Libbey,2018).

٤- النظريات المفسرة للعدالة الأكاديمية: لقد بدأ الإهتمام بدراسة العدالة في العمل على يد العالم (Adams) عام ١٩٦٣. ولقد تعددت النظريات والنماذج المفسرة للعدالة التنظيمية في بيئة العمل وباعتبار العدالة الأكاديمية حالة خاصة من العدالة التنظيمية فيمكن تصنيف نظريات العدالة الأكاديمية إلى ما يلي:

أ-نظرية المساواة (الإنصاف) Equity theory (Adams 1963-1965) : تقوم هذه النظرية على مبدأ (الجدارة والاستحقاق)؛ فالعدالة هنا تعني توزيع العوائد والمُخرجات مثل (التقديرات والدرجات) على الأفراد بشكل مُنصف تبعاً لما قدموه من مدخلات مثل (الجهد

المبدول و الإبداع فى التفكير)؛ وفق هذه النظرية يمكن للأفراد تقييم عدالة الموقف وفقاً لنتائجهم ونتائج الآخرين، فهم فى حالة مقارنات مستمرة سواء كانت هذه المقارنات بين مدخلاتهم ومخرجاتهم أو بين أنفسهم والآخرين؛ لأنهم يريدون أن يحصلوا على مخرجات تتماشى مع ما تم تقديمه من مدخلات. واتساقاً مع ما سبق فإنه يمكن القول أن شعور الطالب بالرضا والالتزام نحو المؤسسة التعليمية التى ينتمى إليها يعتمد على إحساسه بمدى تحقيق التوازن بين كل ما سبق. ولكن واجهت هذه النظرية العديد من الانتقادات منها تركيزها على جانب واحد فقط من جوانب العدالة وإهمالها باقى الجوانب فقد ركزت على جانب توزيع المخرجات (العوائد) دون الإهتمام بضرورة تنظيم العمل ومعاملة الجميع بشكل عادل (Adams,1965,268-277 ; Caglar,2013, 186 ; Pretsch et al., 2016,120).

ب-نظرية الحساسية نحو المساواة (الإنصاف) The equity sensitivity theory : تقوم هذه النظرية على تعزيز فكرة الفروق الفردية بين الأفراد؛ فهى تؤثر على إدراكهم لأليات توزيع المخرجات (العوائد) وأيضاً على استجاباتهم تجاه مدى تحقق العدالة من عدمه. ولهذا فقد صنف (Huesman et al.,1987,223-225) الأفراد وفق حساسيتهم للعدالة إلى (٣) أنواع هم:

-الأفراد الخيريين Benevolents : وهؤلاء الأفراد لا يجدون حرجاً إذا كانت مدخلاتهم إلى مخرجاتهم أقل من الآخرين

-الأفراد الحساسين للمساواة (الإنصاف) Equity sensitivity : وهؤلاء الأفراد يتمسكون بالمعيار التقليدى للعدالة؛ فهم لا يجدون حرجاً إذا تساوت نسبة مدخلاتهم إلى مخرجاتهم مع الآخرين.

-الأفراد المستحقون Entitleds : وهؤلاء الأفراد يرغبون فى أن تكون نسبة مدخلاتهم إلى مخرجاتهم تفوق الآخرين.

ج-نظرية Leventhal للعدالة : وضعها العالم Leventhal. وتعتبر هذه النظرية أكثر عمومية وشمولية من النظريتين السابقتين؛ وذلك لتركيزها على نوعين من العدالة هما (عدالة توزيع العوائد، و عدالة الإجراءات). وتفترض هذه النظرية أن إدراك الأفراد للعدالة يخضع لعدة قواعد فمثلاً : إدراك الفرد لعدالة التوزيع يتوقف على إدراكه لعدة قواعد منها (المساهمة، و

النموذج البنائي للعدالة الأكاديمية المدركة في علاقتها بكل من وجهة الضبط والالتزام الأكاديمي

المساواة، و الإحتياجات) وإدراك الفرد لعدالة الإجراءات يعتمد على إدراكه لعدة قواعد منها (عدم التحيز، و الإتساق، و الدقة) (Leventhal et al.,1980,170)
د-النظريات النفسية للعدالة Psychological theories of justice : وتُصنف إلى ما يلي :

-نموذج الإهتمام الذاتي أو التحكم في العدالة Self-interest or Control model of justice: يقوم هذا النموذج على نظرية التبادل الإجتماعي social exchange ؛ فالأفراد وفق هذا النموذج يُدركون العدالة عندما يشعرون أن الآخرين مهتمون بظروفهم وإحتياجاتهم (Tyler,1989,834; Fuller & Hester,2007,190)

-النموذج العلائقي للعدالة The relational model of justice: ويُسمى أيضاً (نموذج القيمة الإجتماعية group – value model) ويعتمد على نظرية الهوية الإجتماعية social identity theory ويهتم بالعلاقات الإجتماعية بين الأفراد ووفق هذا النموذج فان الأفراد يُدركون العدالة عندما يتم مراعاة مصالح جميع أعضاء الجماعة التي ينتمون إليها؛ فالعدالة في نظر أصحاب هذا النموذج تقوم على الإحترام المتبادل (Tyler,1989,834 ; Fuller & Hester,2007,190)

ثانياً : وجهة الضبط Locus of control

نشأ مفهوم وجهة الضبط مرتبطاً بنظرية (التعلم الإجتماعي social learning theory)؛ حيث قدم Rotter المبادئ الأساسية للنظرية في كتابه "التعلم الإجتماعي وعلم النفس الإكلينيكي"؛ وقامت هذه النظرية على مبدأ الفروق الفردية بين الأفراد في إصدار السلوكيات والتوقعات. ويعتبر Rotter هو أول من ساهم في إبراز مفهوم وجهة الضبط وتقديره في نسق متكامل يستند على مدرستين من مدارس علم النفس هما (المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية) وذلك عام (١٩٥٤)؛ حيث أكد في نظريته على أولوية التعزيز في توجيه السلوك وتشكيله و أن تأثير التعزيز يعتمد على إدراك الفرد لوجود علاقة بين التعزيز الذي ناله وبين ما قدمه من سلوك. ويحتل مفهوم وجهة الضبط بأبعاده (الداخلية والخارجية) مكانة خاصة في الوقت الحاضر وذلك بهدف فهم وتعديل سلوكيات وتوقعات الأفراد والتحكم فيها وتحديد العوامل المؤثرة فيها (الداخلية مثل المهارة والقدرة والكفاءة و الخارجية مثل الحظ والصدفة).

١-تعريف وجهة الضبط : يُعرف (Sarwar & Ashrafi,2014,2) وجهة الضبط بأنها "قدرة الفرد على تحديده العوامل المؤثرة على سلوكه والتي قد تكون داخلية أو خارجية. ويصفها (Naik,2015,47) بأنها ميل يميز بين نوعين من الأفراد النوع الأول يمتاز بتحمل المسؤولية الذاتية والنوع الثاني يعتقد بسيطرة الآخرين عليه. كما أنها إعتقاد الفرد حول مدى تأثيره وتحكمه في أحداث حياته واعتقاده حول أسباب وقوع هذه الأحداث (Choudhury & Brooah,2017,67 ; Hans et al.,2017,2). فهي الدرجة التي تعبر عن إعتقاد الأفراد بقدرتهم على التحكم في المخرجات وأحداث حياتهم (Zaidi & Mohsin,2013,16 ; Manichander,2019,9)

مما سبق تُعرف الباحثة وجهة الضبط بأنها "إعتقاد وتوقع الفرد (الداخلي أو الخارجي) حول مصدر الأحداث التي تحدث له ونتائجها من نجاح أو فشل". وتخلص الباحثة مما سبق إلى أهم خصائص وجهة الضبط وهي كما يلي:

- تمثل وجهة الضبط متغيراً من متغيرات الشخصية وسمة من سماتها.
- ترتبط وجهة الضبط بطريقة عزو الفرد للأحداث التي تحدث له من نجاح أو الفشل فهو أحد المتغيرات التي تُظهر الفروق الفردية بين الأفراد في سماتهم الشخصية.
- تشير وجهة الضبط إلى إدراك الفرد وإعتقاده عن المسؤول عن نتائج الأحداث التي يمر بها (أسباباً داخلية) كقدرات الفرد وجهوده أم (أسباباً خارجية) كالظروف المحيطة والآخرين.
- ترتبط وجهة الضبط بسلوك الفرد ورد فعله تجاه الضغوط والأحداث التي يمر بها ، فإذا كان يعزو نتائج الأحداث الى أسباب (عوامل) داخلية فإن سلوكه وتصرفه سوف يختلفان عما إذا كان يعزو نتائج الأحداث الى أسباب (عوامل) خارجية.

٢-خصائص الطلاب ذوي الضبط الداخلي : هناك عدداً من المؤشرات التي تظهر من خلالها وتحدد في إطارها خصائص الأفراد ذوو الضبط الداخلي وهي:

أ-الذكاء والقدرات العقلية : ويتمثل في اعتقاد الفرد بأن لديه قدرات عقلية وذكاء يساعده على التحكم في الاحداث الخارجية من نجاح او فشل(Choudhury & Brooah,2017,68)

ب-المهارة (الكفاءة) : وتتمثل في شعور الفرد بالقدرة على التحكم في الاحداث وضبطها بفضل كفاءته ومهاراته الشخصية التي اكتسبها من خبراته السابقة.

النموذج البنائي للعدالة الأكاديمية المدركة في علاقتها بكل من وجهة الضبط والالتزام الأكاديمي

ج-الجدد : ويتمثل في اعتقاد الفرد بأن كل ما يجري من أحداث ناتجاً عن جهوده المبذولة.
د-السمات الشخصية المميزة : ويتمثل في اعتقاد الفرد بأن لديه من السمات الشخصية ما يجعله قادراً على التحكم في الأحداث الخارجية التي تحدث له من نجاح أو فشل.

(Zaidi & Mohsin,2013,16 ; Hans et al.,2017,2)

وهكذا فيمكن تحديد أهم سمات الطلاب ذوي الضبط الداخلي كما يلي:

- يعتقدون في مسؤولياتهم الشخصية عن النجاح أو الفشل (Choudhury & Brooah,2017,68)
 - أداؤهم الدراسي مرتفع ويؤدون الاعمال بشكل جيد ومُتقن
 - المستوى المرتفع من المشاركة الاجتماعية والتعاون و التعاطف والحيوية والتوافق النفسي والاجتماعي (Choudhury & Brooah,2017,68)
 - الميل نحو التفكير التباعدى (Sarwar & Ashrafi,2014,2 ; Suherlan et al.,2017,209)
 - أكثر ولاءً والتزاماً نحو المؤسسة التي ينتمون إليها (Coleman et al.,1999,997; Hsia & Tsang,2015,463 ; Rachim et al.,2016,1 ; Hans et al.,2017,2 ; Suherlan et al.,2017,209)
- ٣-خصائص الطلاب ذوي الضبط الخارجي : هناك عدداً من المؤشرات التي تظهر من خلالها وتتحدد في إطارها خصائص الأفراد ذوي الضبط الخارجي وهي:
- أ-الحظ أو الصدفة : ويتمثل في اعتقاد الفرد بأنه غير قادر على التحكم والتنبؤ بالأحداث لأنها تحدث نتيجة للصدفة والحظ
- ب-قوة الآخرين : ويتمثل في شعور الفرد بأن الآخرين مثل (آباء/ أمهات/ معلمين) هم وحدهم القادرين على التحكم في مجريات الأحداث التي تحدث له
- ج-القدر : ويتمثل في اعتقاد الفرد بأن كل حدث مقدر ومكتوب وبالتالي فلا يمكن تعديله أو تغييره (Rotter,1966 ; Sarwar & Ashrafi,2014,2)

- وهكذا فيمكن تحديد أهم سمات الطلاب ذوى الضبط الخارجى كما يلى:
يعززون النجاح أو الفشل لعوامل بيئية مثل الحظ أو الصدفة أو عدم عدالة المعلم (Choudhury & Brooah, 2017, 68)
- أداؤهم الدراسى منخفض
- انعدام الثقة فى الآخرين والتمركز حول الذات والتوقعات المنخفضة بالنجاح
- المستوى المنخفض من الصمود والمشاركة الاجتماعية والتعاون والتوافق النفسى والاجتماعى (Choudhury & Brooah, 2017, 68)
- الميل نحو التفكير التقارىبى (Sarwar & Ashrafi, 2014, 2 ; Suherlan et al., 2017, 209)
- أكثر ولاءً والتزاماً نحو المؤسسة التى ينتمون إليها (Coleman et al., 1999, 997; Hsia & Tsang, 2015, 463 ; Rachim et al., 2016, 1 ; Suherlan et al., 2017, 209)

ثالثاً : الإلتزام الأكاديمى Academic commitment

يعتبر مفهوم الإلتزام الأكاديمى مفهوماً حديثاً نسبياً فى البحوث التربوية رغم شيوع دراسة مفهوم الإلتزام التنظيمى فى علم النفس التنظيمى منذ النصف الثانى من القرن العشرين ولكن لم يحظ ذلك المفهوم بالإهتمام الكاف بالدراسة والبحث فى المجال التربوى الأكاديمى. ويعكس الإلتزام الأكاديمى مستوى الإرتباط النفسى والولاء الذى يشعر به الطالب تجاه المؤسسة التعليمية التى ينتمى لها.

١- مفهوم الإلتزام الأكاديمى : يرى كل من (Hans et al., 2009, 2 ; Hoffman et al., 2017, 1) أنه يجب أن تراعى المؤسسات التربوية المختلفة المناخ الإيجابى الذى يحفز لدى أعضائها البقاء والاستمرار والإلتزام تجاهها. ويُعرف الإلتزام الأكاديمى بأنه الرابط النفسى الذى يربط الفرد بالمؤسسة التعليمية التى ينتمى إليها مما يدفعه ذلك إلى إندماج الأكاديمى وتبني قيم هذه المؤسسة مما يسهم فى زيادة إنتاجيتها وفعاليتها (Qaisar et al., 2012, 248) وهو قبول الفرد لأهداف وقيم المؤسسة التى ينتمى إليها مما يزيد من رغبته فى بذل مزيد من الجهد للحفاظ على مكانته فيها ورفع قدرها (Chhabra, 2013, 27). كما أنه قدرة الطالب على تعزيز فهمه لذاته وقدراته وتوجيه نشاطه واستثمار إمكانياته؛ لتحقيق أهدافه الأكاديمية والنجاح فى دراسته (Sarwar & Ashrafi, 2014, 1).

النموذج البنائي للعدالة الأكاديمية المدركة في علاقتهما بكل من وجهة الضبط والالتزام الأكاديمي

ومما سبق تعرف الباحثة الإلتزام الأكاديمي بأنه "سلوك أخلاقي يسلكه الطالب متأثراً بدافعية (داخلية أو خارجية) تجاه التعليمات والقواعد الأكاديمية العامة، ويتمثل ذلك في مدى شعوره بالانتماء النفسي والوفاء والولاء للمعلمين والسعي نحو تحقيق النجاح الأكاديمي والحرص على إحترام المعلمين ومساعدة الزملاء والعمل على الحفاظ على النظام الأكاديمي العام".

٢- مؤشرات الإلتزام لدى الطالب الجامعي: هناك العديد من المؤشرات الدالة على مدى إلتزام الطالب أكاديمياً؛ مثل القيام بالمهام المطلوبة منه على أكمل وجه، وعدم الإهمال أو التقصير، ونقص معدل الغياب، الشعور بالمسؤولية تجاه المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها، وتحسين العلاقات الإجتماعية بينه وبين زملائه ومعلميه وجميع العاملين داخل المؤسسة التي ينتمي لها (Thapa et al.,2013,358 ; Vogel & Human-Vogel,2016,1299)

٣-مراحل الإلتزام الأكاديمي: يمر الإلتزام الأكاديمي ب(٣) مراحل هي :

أ-مرحلة الفرض : وفيها يُفرض على الطالب الإلتزام بقواعد ومعايير عامة لضمان نجاح h المؤسسة التعليمية التي ينتمي لها.

ب-مرحلة التطابق : وفيها يحاول الطالب أن يُقرب بين الاهداف العامة الخاصة بالمؤسسة التي ينتمي إليها وأهدافه الشخصية.

ج-مرحلة التبنى : وفيها يتقبل الطالب القواعد والمعايير العامة المرتبطة بالمؤسسة التي ينتمي إليها كما لو كانت خاصة به.

(Sarwar & Ashrafi,2014,3 ; Vogel & Human-Vogel,2016,1299 ; Hans et al.,2017,3 ; Lambert et al.,2018,86)

٤-خصائص الإلتزام الأكاديمي: يتمتع الإلتزام الأكاديمي بالعديد من الخصائص منها ما يلي:
تعتبر عملية الإلتزام عملية مكتسبة وتعتمد على اسلوبي المحاكاة والتقليد، ويستغرق الإلتزام وقتاً طويلاً لأنه يحتاج إلى قناعات الفرد، كما أنه يمتاز بالدينامية وعدم الثبات فهو قابل للتغير وفق الظروف الخارجية، وأيضاً يعكس الإلتزام درجة إدماج الفرد داخل مؤسسته وقوة إرتباطه بها، ويتأثر بنمط القيادة داخل المؤسسة التي ينتمي لها الفرد، ويتأثر بوجود حوافز (مادية / معنوية)، كما أنه يتأثر بمدى إدراك اعضاء المؤسسة تحقق العدالة داخلها.
(Coleman et al.,1999,996 ; Chhabra,2013,27 ; Suherlan et al.,2017,210)

وفى هذا السياق؛ فقد هدفت العديد من الدراسات السابقة إلى دراسة علاقة العدالة الأكاديمية المُدرَكة بالالتزام الأكاديمي؛ مثل دراسة (Hangauer,2007) التي إهتمت بفحص اتجاه عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية بلغ عددهم (٤٣٣) تلميذ وتلميذة نحو بيئتهم التعليمية من خلال عدد من المتغيرات وقد أظهرت النتائج أن إدراك التلاميذ للعدالة من أهم المتغيرات التي تحسن من اتجاههم نحو البيئة التعليمية وتزيد من مستوى تحصيلهم والتزامهم الأكاديمي. كما سعت دراسة (Whisenant et al.,2008) إلى دراسة العلاقة بين ممارسة العدالة في المدرسة ومستوى استمتاع التلاميذ بممارسة الرياضة والاستمرار في ممارسة الرياضة دون إنسحاب داخل مدرستهم، ولقد تألفت العينة من (٢٥٩) تلميذاً وجاءت النتائج مشيرة الى وجود علاقة موجبة بين إدراك التلاميذ للعدالة في المدرسة واستمتاعهم بالرياضة واستمرارهم في ممارستها دون إنسحاب وإرتفاع مستوى إلتزامهم نحوها. كما جاءت نتائج دراسة (Chiara et al.,2010) مؤيدة لوجود علاقة موجبة بين إدراك العدالة الأكاديمية والالتزام الأكاديمي وذلك على عينة بلغت (٤٢٩) طالب وطالبة من المرحلة الجامعية؛ حيث أشارت إلى أن إدراك الطلاب للعدالة داخل الجامعة عزز من مستوى العلاقات الإجتماعية والتعاون بين الطلاب وبين الاساتذة وساعد في تحسين مستوى إلتزامهم وإندماجهم الأكاديمي. كما هدفت دراسة (Di-Battista et al.,2014) إلى فحص العلاقة بين إدراك العدالة والتوحد الإجتماعي والإندماج الأكاديمي للطلاب داخل الجامعة ولقد تألفت عينة الدراسة من (٧٠٩) طالب وطالبة وأظهرت النتائج أن إدراك الطلاب للعدالة الأكاديمية يعزز من مستوى إلتزامهم الأكاديمي والذي بدوره يحسن من إندماجهم الأكاديمي ويقلل من مستوى التوحد الإجتماعي لديهم. ودراسة (Jiang et al.,2018) التي تضمنت ١٧٣٥ مراهقاً من عدد (٦) دارس صينية بواقع (٩٠٠ من الذكور و ٨٢٧ من الاناث) والتي كشفت نتائجها عن وجود علاقة موجبة بين العدالة الأكاديمية المُدرَكة والإنتماء والالتزام الأكاديمي.

وهكذا ترى الباحثة أن الإلتزام الأكاديمي يعد سلوكاً أخلاقياً من الدرجة الأولى يقوم على إحترام الطالب للتعليمات والقوانين الحاكمة لسلوكه وتعليمه والتي تحدد قواعد تفاعله الإيجابي الأكاديمي المنضبط مع كل ما فى بيئته الأكاديمية، وتعد الخلفية الأسرية للطلاب و سمات شخصيته وتحفيز الاساتذة له ومعاملته بشكل عادل ولائق من أهم المحددات التي تؤثر على معدل إلتزامه أكاديمياً. كما يعتبر الإلتزام الأكاديمي معززاً إيجابياً للعلاقة التي تربط الطالب

النموذج البنائي للعدالة الأكاديمية المدركة في علاقتها بكل من وجهة الضبط والالتزام الأكاديمي

بأساتذته داخل المؤسسة التي ينتمي إليها ومؤشراً على مدى حبه و إلتماؤه لهذه المؤسسة. كما ترى الباحثة أن هناك من الطلاب من قد يظهر عليه الإلتزام الأكاديمي خارجياً فقط فهو يحضر المحاضرات ويلتزم بأداء المهام المطلوبة منه ولكنه لا يهتم بالمشاركة الإيجابية داخل تلك المحاضرات ولا يهتم بالأنشطة التطوعية ولا يشعر بالإلتزام النفسي لتلك المؤسسة التي هو جزء منها بل يقوم بما يُطلب منه بدافع طلب النجاح أو الخوف من العقاب فقط وليس بناءً على مشاعر داخلية قائمة على الحب والولاء والوفاء؛ ولهذا فقد أشارت الباحثة إلى بُعد (الإلتزام القائم على الدافعية الخارجية) بجانب بُعد (الإلتزام القائم على دافعية داخلية) لوصف مفهوم الإلتزام الأكاديمي.

فروض البحث

- ١- توجد مطابقة جيدة بين النموذج المقترح للعدالة الأكاديمية المدركة وبيانات عينة البحث.
- ٢- توجد مسارات مباشرة من وجهة الضبط بأبعادها (الداخلية / الخارجية) إلى العدالة الأكاديمية المدركة.
- ٣- توجد مسارات مباشرة من العدالة الأكاديمية المدركة إلى الإلتزام الأكاديمي بأبعاده (القائم على دافعية داخلية / القائم على دافعية خارجية)؟
- ٤- توجد مسارات مباشرة من وجهة الضبط بأبعادها (داخلية / خارجية) إلى الإلتزام الأكاديمي بأبعاده (الإلتزام القائم على دافعية داخلية / الإلتزام القائم على دافعية خارجية)؟

منهج البحث : تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي بإعتباره المنهج الأنسب للبحث الحالي.

عينة البحث :- يتضمن البحث عینتین هما :-

- ١- عينة الأدوات : تكونت عينة الأدوات من (١٥٠) طالب و طالبة بواقع (٣٥ ذكر ، ١١٥ إناث) بمتوسط عمري قدره ٢٠,٦٣ وانحراف معياري قدره ٠,٨٧، و كان الهدف من هذه العينة هو التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة .
- ٢- عينة الدراسة الأساسية : تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٣٠٩) بواقع (٧٠) من الذكور و (٢٣٩) من الإناث تراوت أعمارهم بين (١٩) إلى (٢٣) سنة بمتوسط عمري قدره (٢٠,٦٥) وانحراف معياري قدره (٠,٨٥)، وكان الهدف من هذه العينة هو التحقق من فروض الدراسة.

أدوات البحث :

أولاً: مقياس العدالة الأكاديمية المدركة (من إعداد الباحثة)

مبررات إعداد المقياس: ١-أهتمت أغلب المقاييس بالتركيز على قياس العدالة المدركة في المجال التنظيمي دون الإهتمام بقياسه لدى الطلاب في المجال الأكاديمي.

٢-ندرة المقاييس الأجنبية والعربية بوجه عام المهمة بقياس العدالة الأكاديمية المدركة من جانب الطلاب الجامعيين تحديداً حيث أن أغلب المقاييس التي إطلعت عليها الباحثة كانت تخص مرحلة التعليم قبل الجامعي مثل مقياس (Nichols & Good,1998) لقياس العدالة المدرسية المدركة؛ وبالتالي هناك حاجة ماسة إلى بناء مقاييس عربية جديدة للمرحلة الجامعية لتكون نواة للمقاييس العربية تحديداً في هذا المجال. وفي سبيل ذلك قامت الباحثة بالاطلاع على الأطر النظرية ذات الصلة بالعدالة التنظيمية و العدالة الأكاديمية وبعض المقاييس التي تم اعدادها لقياس ذلك؛ منها على سبيل المثال مقياس (Nichols & Goog (1998 و مقياس العدالة المدرسية لمعاوية أبو غزال وشفيق علاونة (٢٠١٠) ومقياس هشام فتحى جاد الرب وعثمان حمود (٢٠١٦) وبناء على ذلك صاغت الباحثة مفردات المقياس المبدئية.

وصف المقياس : تألف المقياس في صورته المبدئية من " ٢١ مفردة "، وهو عبارة عن مقياس تقدير ذاتي يتضمن خمسة مستويات للاستجابة هي : "تنطبق تماماً ٥ درجات، "تنطبق إلى حد ما" = ٤ درجات، "محايد" = ٣ درجات، "لا تنطبق إلى حد ما" = ٢ درجات، " لا تنطبق تماماً" = درجة واحدة. وتشير الدرجة المرتفعة على هذا المقياس إلى إدراك الطالب للعدالة الأكاديمية بصورة كبيرة.

تحكيم المقياس : تم عرض المقياس في صورته المبدئية على عدد (٨) من المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية وتراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين على صلاحية المفردات بين ٨٠-١٠٠% واتفقوا جميعاً على أن المقياس مناسب للهدف الذي وُضع من أجله وتكون المقياس في صورته النهائية من (٢١) مفردة.

النمذجة البنائية للعدالة الأكاديمية المدركة في علاقتها بكل من وجهة الضبط والالتزام الأكاديمي

الخصائص السيكمومترية لمقياس العدالة الأكاديمية المدركة

أ- الاتساق الداخلي لمقياس العدالة الأكاديمية المدركة:

قامت الباحثة بحسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (١) قيم معاملات الارتباط لعبارات مقياس العدالة الأكاديمية المدركة (ن=١٥٠)

عدالة التعامل مع الطلاب		عدالة تنظيم العمل الأكاديمي وتوزيع المهام		عدالة التقويم الأكاديمي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٤٧	٨	**٠,٤٦	١٥	**٠,٥٢
٢	**٠,٥٦	٩	**٠,٥٦	١٦	**٠,٥٠
٣	**٠,٤٤	١٠	**٠,٥١	١٧	**٠,٤٤
٤	**٠,٤٨	١١	**٠,٣٩	١٨	**٠,٧١
٥	**٠,٥٣	١٢	**٠,٦١	١٩	**٠,٧٨
٦	**٠,٦٣	١٣	**٠,٥٧	٢٠	**٠,٦٥
٧	**٠,٥٨	١٤	**٠,٦٤	٢١	**٠,٦٤

** دالة عند ٠,٠١

ويتضح من جدول (١) أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى (٠,٠١) ، و الذي يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس، كما تم حساب الارتباط بين الأبعاد الفرعية و الدرجة الكلية للمقياس و كانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية و الدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
عدالة التعامل مع الطلاب	**٠,٨٩
عدالة تنظيم العمل الأكاديمي وتوزيع المهام	**٠,٨٥
عدالة التقويم الأكاديمي	**٠,٨٧

** دال عند ٠,٠١

ويتضح من جدول (٢) أن الأبعاد تتسق مع المقياس ككل حيث تتراوح معاملات الارتباط بين: (٠,٨٥-٠,٨٩) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى أن هناك اتساقا بين جميع أبعاد المقياس.

ب-مؤشرات صدق البنية العاملية لمقياس العدالة الأكاديمية المُدرّكة:

قامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لمقياس العدالة الأكاديمية المُدرّكة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي عن طريق برنامج AMOS20، ويوضح جدول (٣) معاملات الإنحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس و النسبة الحرجة و مستوى الدلالة لتثبع كل مفردة على أبعاد مقياس العدالة الأكاديمية المُدرّكة:

جدول (٣) تثبعات مفردات أبعاد مقياس العدالة الأكاديمية المُدرّكة باستخدام التحليل

العاملي التوكيدي

البعد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
عدالة التعامل مع الطلاب	٧	٠,٦٧	١,٥٣	٠,١٧	٩,٠٩	٠,٠١
	٦	٠,٧٢	١,٦	٠,١٧	٩,٤٧	٠,٠١
	٥	٠,٧	١,٣٩	٠,١٥	٩,٣١	٠,٠١
	٤	٠,٥٨	١,٢٦	٠,١٥	٨,٢	٠,٠١
	٣	٠,٦١	١,٤٩	٠,١٨	٨,٤٦	٠,٠١
	٢	٠,٦	١,٣٧	٠,١٦	٨,٣٥	٠,٠١
	١	٠,٥٩	١	-	-	-
عدالة تنظيم العمل الأكاديمي وتوزيع المهام	١٤	٠,٦٧	١,٠٨	٠,١١	٩,٧١	٠,٠١
	١٣	٠,٦٢	١,٢٥	٠,١٤	٩,١٦	٠,٠١
	١٢	٠,٦٦	٠,٧	٠,٠٧	٩,٦٢	٠,٠١
	١١	٠,٦٥	١,٢٥	٠,١٣	٩,٥١	٠,٠١
	١٠	٠,٧٣	١,٢١	٠,١٢	١٠,٤١	٠,٠١
	٩	٠,٧١	١,٢١	٠,١٢	١٠,١٥	٠,٠١
	٨	٠,٦٣	١	-	-	-
عدالة التقويم الأكاديمي	٢١	٠,٦١	٠,٩١	٠,١	٩,٥٨	٠,٠١
	٢٠	٠,٥١	٠,٩٥	٠,١٢	٨,١	٠,٠١
	١٩	٠,٥٦	١,٠٢	٠,١٢	٨,٨٣	٠,٠١
	١٨	٠,٦٨	٠,٨٢	٠,٠٨	١٠,٦٢	٠,٠١
	١٧	٠,٦٧	١,٠٣	٠,١	١٠,٤٥	٠,٠١
	١٦	٠,٧	٠,٨٦	٠,٠٨	١٠,٨٢	٠,٠١
	١٥	٠,٧	١	-	-	-

النمذجة البنائية للعدالة الأكاديمية المدركة في علاقتها بكل من وجهة الضبط والالتزام الأكاديمي

وهكذا يتضح من جدول (٣) أن جميع مفردات مقياس العدالة الأكاديمية المدركة كانت دالة عند مستوى (٠,٠١)، وقامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لأبعاد مقياس العدالة الأكاديمية المدركة. ويوضح جدول (٤) مؤشرات صدق البنية لمقياس العدالة الأكاديمية المدركة كما يلي:

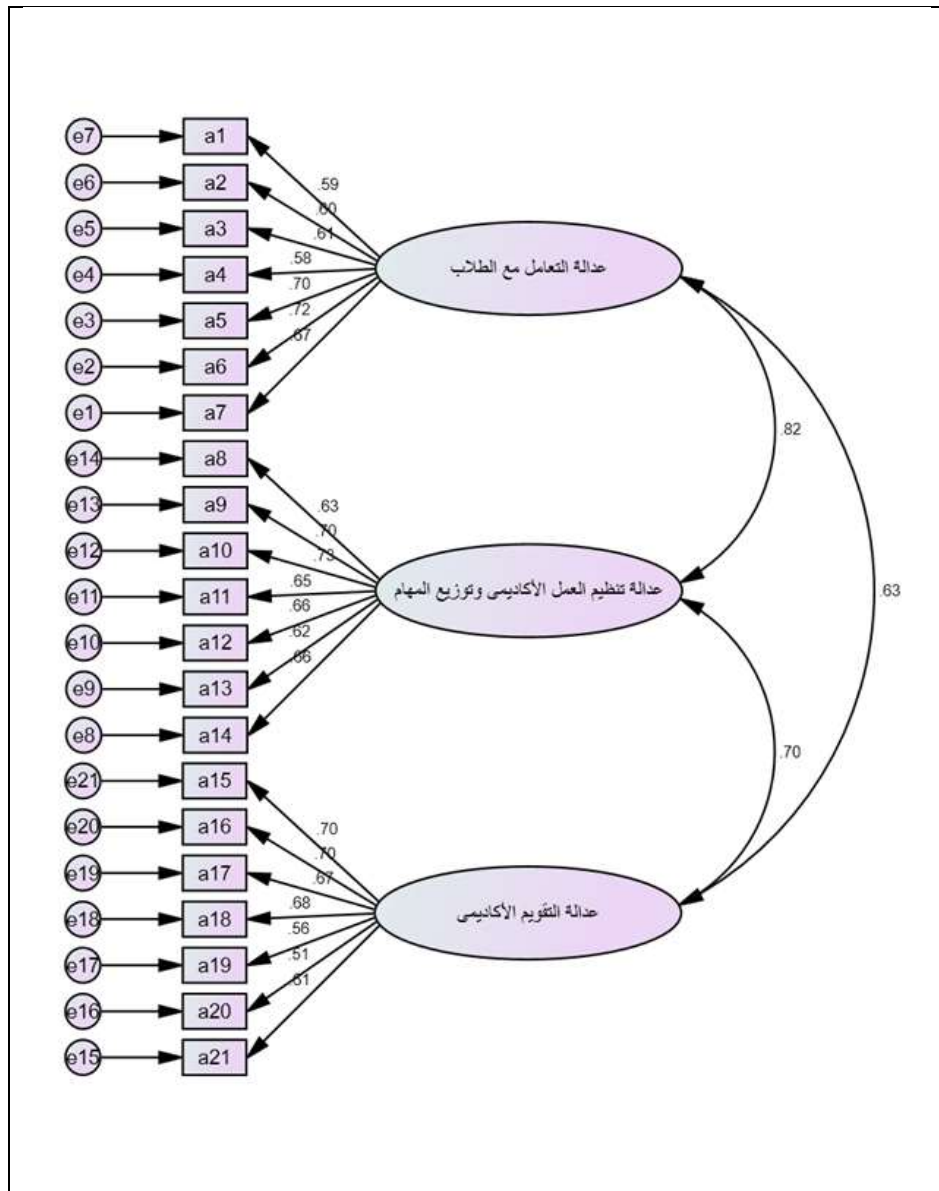
جدول (٤) مؤشرات صدق البنية لمقياس العدالة الأكاديمية المدركة

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square(CMIN)	٣١٩,٩٢	
مستوى الدلالة	دالة عند مستوى ٠,٠١	
DF	١٨٦	
CMIN/DF	١,٧٢	أقل من ٥
GFI	٠,٩٤	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
NFI	٠,٩١	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
IFI	٠,٩٥	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	٠,٩٢	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA	٠,٠٨	من (صفر) إلى (٠,١): القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

وهكذا يتضح من جدول (٤) أن مؤشرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة χ^2 للنموذج = ٣١٩,٩٢ بدرجات حرية = ١٨٦ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، وكانت النسبة بين قيمة χ^2 إلى درجات الحرية = ١,٧٢ ، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI= 0.94 ، NFI= 0.91 ، IFI= 0.95 ، CFI= 0.92 ، RMSEA= 0.08) ، مما يدل

على وجود مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس العدالة الأكاديمية المُدركة. ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنية العدالة الأكاديمية المُدركة من خلال الشكل التالي:

شكل (١) البنية العاملية لمقياس العدالة الأكاديمية المُدركة



النموذج البنائي للعدالة الأكاديمية المدركة في علاقتها بكل من وجهة الضبط والالتزام الأكاديمي

ج- ثبات مقياس العدالة الأكاديمية المدركة:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس والمقياس ككل والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

جدول (٥) يوضح ثبات مقياس العدالة الأكاديمية المدركة بطريقة ألفا كرونباخ

البعد	معامل ألفا كرونباخ
عدالة التعامل مع الطلاب	٠,٨٥
عدالة تنظيم العمل الأكاديمي وتوزيع المهام	٠,٨٦
عدالة التقويم الأكاديمي	٠,٨٢
المقياس ككل	٠,٩٤

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات مرتفعة والذي يؤكد ثبات مقياس العدالة الأكاديمية المدركة.

ثانياً: مقياس وجهة الضبط (من اعداد الباحثة)

وصف المقياس : في سبيل إعداد المقياس قامت الباحثة بالإطلاع على الأطر النظرية ذات الصلة بوجهة الضبط وبعض المقاييس التي تم إعدادها لقياس ذلك؛ مثل مقياس Choudhury & Boroah (2017). ولقد تألف المقياس في صورته المبدئية من ١٧ مفردة "موجبة". وهو عبارة عن مقياس تقدير ذاتي يتضمن خمسة مستويات للاستجابة هي : "تتطبق تماماً ٥ درجات، "تتطبق إلى حد ما" = ٤ درجات، "محايد" = ٣ درجات، "لا تنطبق إلى حد ما" = درجتان، " لا تنطبق تماماً" = درجة واحدة.

تحكيم المقياس : تم عرض المقياس في صورته المبدئية على عدد (٨) من المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية وتراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين على صلاحية المفردات بين ٨٠-١٠٠% واتفقوا جميعاً على أن المقياس مناسب للهدف الذي وُضع من أجله وتكون المقياس في صورته النهائية من (١٢) مفردة.

الخصائص السيكومترية لمقياس وجهة الضبط

أ- الاتساق الداخلي لمقياس وجهة الضبط:

قامت الباحثة بحسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه والجدول التالى يوضح هذه المعاملات.

جدول (٦) الاتساق الداخلي لعبارات مقياس وجهة الضبط

وجهة الضبط الخارجية		وجهة الضبط الداخلية	
معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
**٠,٥٦	٧	**٠,٧٢	١
**٠,٥١	٨	**٠,٤٨	٢
**٠,٦٩	٩	**٠,٥٢	٣
**٠,٦١	١٠	**٠,٥٠	٤
**٠,٥٤	١١	**٠,٥٧	٥
**٠,٦٣	١٢	**٠,٧١	٦

** دالة عند ٠,٠١

ويتضح من جدول (٦) أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى

٠,٠١ ، و الذى يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

ب- مؤشرات صدق البنية العاملية لمقياس وجهة الضبط:

قامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لمقياس وجهة الضبط باستخدام التحليل العاملى التوكيدى عن طريق برنامج AMOS20، و يوضح جدول (٧) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس و النسبة الحرجة و مستوى الدلالة لتشبع كل مفردة على أبعاد مقياس وجهة الضبط:

النمذجة البنائية للعدالة الأكاديمية المدركة في علاقتها بكل من وجهة الضبط والالتزام الأكاديمي

جدول (٧) تشبعات مفردات أبعاد مقياس وجهة الضبط باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

البعد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
وجهة الضبط الداخلية	٦	٠,٦١	٠,٨٨	٠,٠٨	١١,١٥	٠,٠١
	٥	٠,٦٥	٠,٨٤	٠,٠٧	١٢,٠١	٠,٠١
	٤	٠,٧٢	٠,٨٩	٠,٠٧	١٣,٦٤	٠,٠١
	٣	٠,٧٢	٠,٨٣	٠,٠٦	١٣,٥٥	٠,٠١
	٢	٠,٧٦	٠,٨٨	٠,٠٦	١٤,٥٢	٠,٠١
	١	٠,٨٤	١	—	—	—
وجهة الضبط الخارجية	١٢	٠,٧٥	٠,٩٩	٠,٠٧	١٤,١٨	٠,٠١
	١١	٠,٧٢	١,٠٣	٠,٠٨	١٣,٤٨	٠,٠١
	١٠	٠,٧٧	١	٠,٠٧	١٤,٦٤	٠,٠١
	٩	٠,٧٤	٠,٩٢	٠,٠٧	١٣,٨٣	٠,٠١
	٨	٠,٧٣	٠,٩٤	٠,٠٧	١٣,٦٣	٠,٠١
	٧	٠,٨١	١	—	—	—

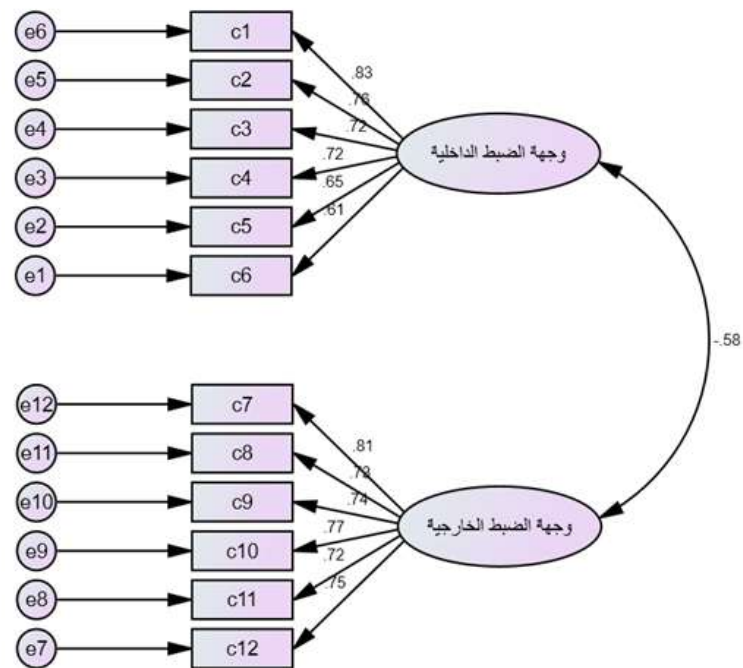
ويتضح من جدول (٧) أن جميع مفردات مقياس وجهة الضبط كانت دالة عند مستوى (٠,٠١)، وقامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لأبعاد مقياس وجهة الضبط. ويوضح جدول (٨) مؤشرات صدق البنية لمقياس وجهة الضبط.

جدول (٨) مؤشرات صدق البنية لمقياس وجهة الضبط

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square(CMIN)	١٢٥,٠٨	
مستوى الدلالة	٠,٠٠ (دالة عند ٠,٠١)	
DF	٥٣	
CMIN/DF	٢,٣٦	أقل من ٥
GFI	٠,٩٣	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أالتى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
NFI	٠,٩٢	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أالتى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
IFI	٠,٩٥	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أالتى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	٠,٩٤	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أالتى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA	٠,٠٨	من (صفر) إلى (٠,١): القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

ويتضح من جدول (٨) أن مؤشرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة χ^2 للنموذج = ١٢٥,٠٨ بدرجات حرية = ٥٣ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، وكانت النسبة بين قيمة χ^2 إلى درجات الحرية = ٢,٣٦ ، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI= 0.93، NFI= 0.92، IFI= 0.95، CFI= 0.94 ، RMSEA= 0.08) ، مما يدل على وجودة مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس وجهة الضبط. ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنية وجهة الضبط من خلال الشكل التالى :

شكل (٢) البنية العاملية لمقياس وجهة الضبط



ج-ثبات مقياس وجهة الضبط:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ، و طريقة التجزئة النصفية لأبعاد المقياس والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

جدول(٩) معاملات الثبات لأبعاد مقياس وجهة الضبط

البعد	معامل ألفا كرونباخ
وجهة الضبط الداخلية	٠,٨٤
وجهة الضبط الخارجية	٠,٨٧

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات مرتفعة والذي يؤكد ثبات مقياس وجهة الضبط وذلك من خلال أن قيم معاملات ألفا كرونباخ كانت مرتفعة، وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق و الثبات و يمكن استخدامها علمياً .

ثالثاً: مقياس الإلتزام الأكاديمي (من إعداد الباحثة)

وصف المقياس : في سبيل ذلك قامت الباحثة بالاطلاع على الأطر النظرية ذات الصلة بالإلتزام التنظيمي والإلتزام الأكاديمي وبعض المقاييس التي تم إعدادها للإلتزام التنظيمي والتي منها مقياس (Tulung et al (2020) . ولقد تألف المقياس الحالي في صورته المبدئية من " ١٧ مفردة "موجبة وهوعبارة عن مقياس تقدير ذاتي يتضمن خمسة مستويات للاستجابة هي : "تنطبق تماماً ٥ درجات، "تنطبق إلى حد ما" = ٤ درجات، "محايد" = ٣ درجات، "لا تنطبق إلى حد ما" = درجتان، " لا تنطبق تماماً" = درجة واحدة.

تحكيم المقياس : تم عرض المقياس في صورته المبدئية على عدد (٨) من المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية وتراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين على صلاحية المفردات بين ٨٠-١٠٠% واتفقوا جميعاً على أن المقياس مناسب للهدف الذي وُضع من أجله وتكون المقياس في صورته النهائية من(١٧) مفردة.

النمذجة البنائية للعدالة الأكاديمية المدركة في علاقتها بكل من وجهة الضبط والالتزام الأكاديمي

الخصائص السيكمومترية لمقياس الإلتزام الأكاديمي

أ- الاتساق الداخلي لمقاس الإلتزام الأكاديمي

قامت الباحثة بحسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والجدول التالي يوضح هذه المعاملات.

جدول (١٠) الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الإلتزام الأكاديمي

الالتزام الأكاديمي القائم على الدافعية الخارجية		الالتزام الأكاديمي القائم على الدافعية الداخلية	
معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
**٠,٥٤	١٠	**٠,٦٧	١
**٠,٤٨	١١	**٠,٦٢	٢
**٠,٤٥	١٢	**٠,٤١	٣
**٠,٦٨	١٣	**٠,٥٣	٤
**٠,٥٤	١٤	**٠,٥٢	٥
**٠,٥١	١٥	**٠,٥٤	٦
**٠,٥٦	١٦	**٠,٥١	٧
**٠,٥٩	١٧	**٠,٥٥	٨
		**٠,٧	٩

** دالة عند ٠,٠١

ويتضح من جدول (١٠) أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى (٠,٠١) ، و الذي يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس .

ب- مؤشرات صدق البنية العاملية لمقياس الإلتزام الأكاديمي :

قامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لمقياس الإلتزام الأكاديمي باستخدام التحليل العامل التوكيدي عن طريق برنامج AMOS20 ، و يوضح جدول (١١) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس و النسبة الحرجة و مستوى الدلالة لتشبع كل مفردة على أبعاد مقياس الإلتزام الأكاديمي :

جدول (١١) تشبعات مفردات أبعاد مقياس الالتزام الأكاديمي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

البعد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
الالتزام الأكاديمي القائم على الدافعية الداخلية	٩	٠,٦٤	١,٢٨	٠,١١	١٢,٠٧	٠,٠١
	٨	٠,٧٩	١,٠٨	٠,٠٧	١٥,٧٤	٠,٠١
	٧	٠,٨٣	١,٣٢	٠,٠٨	١٦,٨٦	٠,٠١
	٦	٠,٧٨	١,٢٩	٠,٠٨	١٥,٤٢	٠,٠١
	٥	٠,٦٧	١,١٥	٠,٠٩	١٢,٦٧	٠,٠١
	٤	٠,٧٩	١,١١	٠,٠٧	١٥,٨٥	٠,٠١
	٣	٠,٧٣	٠,٩٩	٠,٠٧	١٤,٢٨	٠,٠١
	٢	٠,٨٣	١,١٤	٠,٠٧	١٧,٠٤	٠,٠١
	١	٠,٨١	١	-	-	-
الالتزام الأكاديمي القائم على الدافعية الخارجية	١٧	٠,٥	٠,٧١	٠,٠٨	٨,٦١	٠,٠١
	١٦	٠,٧١	٠,٩٥	٠,٠٧	١٢,٨٧	٠,٠١
	١٥	٠,٥٩	٠,٧٤	٠,٠٧	١٠,٤٩	٠,٠١
	١٤	٠,٦٧	٠,٨٤	٠,٠٧	١٢,٠٧	٠,٠١
	١٣	٠,٦	٠,٧٧	٠,٠٧	١٠,٥٩	٠,٠١
	١٢	٠,٨٧	١,٠٨	٠,٠٧	١٦,٣٧	٠,٠١
	١١	٠,٨٥	١,٠٧	٠,٠٧	١٦,٠٤	٠,٠١
	١٠	٠,٧٧	١	-	-	-

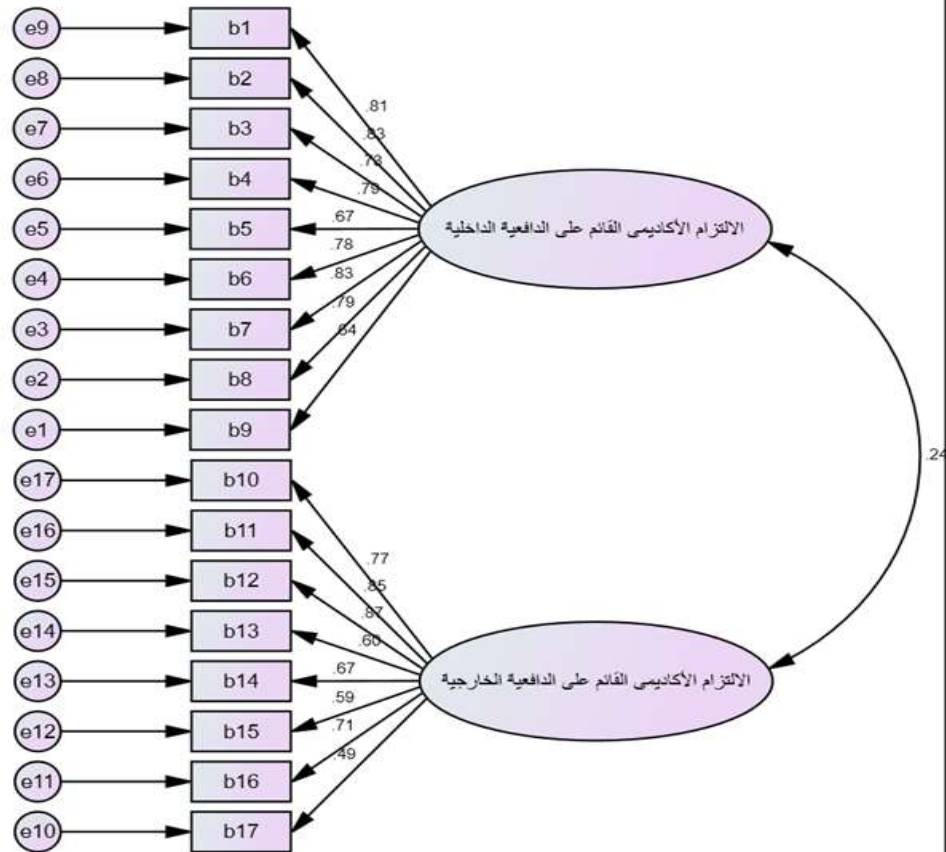
وهكذا يتضح من جدول(١١) أن جميع مفردات مقياس الالتزام الأكاديمي كانت دالة عند مستوى ٠,٠١، و قامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لأبعاد مقياس الالتزام الأكاديمي. ويوضح جدول(١٢) مؤشرات صدق البنية لمقياس الالتزام الأكاديمي:

جدول (١٢) مؤشرات صدق البنية لمقياس الالتزام الأكاديمي

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square(CMIN)	٢٩٠,٢٨	
مستوى الدلالة	دالة إحصائية عند ٠,٠١	
DF	١١٨	
CMIN/DF	٢,٤٦	أقل من ٥
GFI	٩١.٠	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
NFI	٩٤.٠	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
IFI	٩٢.٠	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	٩٤.٠	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA	٠,٠٨	من (صفر) إلى (٠,١): القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

ويتضح من جدول (١٢) أن مؤشرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة χ^2 للنموذج = ٢٩٠,٢٨ بدرجات حرية = ١١٨ وهى دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١، وكانت النسبة بين قيمة χ^2 إلى درجات الحرية = ٢,٤٦، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI= 0.91، NFI= 0.94، IFI= 0.92، CFI= 0.94، RMSEA= 0.08)، مما يدل على وجود مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الالتزام الأكاديمي. ومما سبق يمكن القول أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء لمقياس الالتزام الأكاديمي. ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنية أبعاد الالتزام الأكاديمي من خلال الشكل التالى :

شكل (٣) البنية العاملية لأبعاد مقياس الإلتزام الأكاديمي



النمذجة البنائية للعدالة الأكاديمية المدركة في علاقتها بكل من وجهة الضبط والإلتزام الأكاديمي

ج- ثبات المقياس :

قامت الباحثة بحساب قيمة الثبات للعوامل الفرعية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ، والجدول التالي يوضح هذه المعاملات :

جدول (١٣) يوضح ثبات أبعاد مقياس الإلتزام الأكاديمي

المعامل ألفا كرونباخ	البعد
٨٦.٠	الإلتزام الأكاديمي القائم على الدافعية الداخلية
٨٤.٠	الإلتزام الأكاديمي القائم على الدافعية الخارجية

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات مرتفعة والذي يؤكد ثبات المقياس وذلك من خلال أن قيم معاملات ألفا كرونباخ كانت مرتفعة، و بذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق و الثبات و يمكن استخدامها علمياً.

إجراءات البحث

أ-تطبيق ادوات البحث (مقياس وجهة الضبط ومقياس العدالة الأكاديمية المدركة ومقياس الإلتزام الأكاديمي) في صورتها النهائية على عينة مكونة من (١٥٠) طالب وطالبة من طلاب الجامعة لحساب الخصائص السيكومترية لهم من صدق وثبات.

ب-تفريغ وتصحيح استجابات الطلاب على أدوات البحث.

ج-تطبيق أدوات البحث بعد التحقق من خصائصها السيكومترية على عينة الدراسة الاساسية المكونة من (309) طالب وطالبة من طلاب الجامعة.

د-حساب العلاقات السببية بين متغيرات البحث وتشمل : وجهة الضبط بأبعادها (الداخلية والخارجية) كمتغير مستقل والعدالة الأكاديمية المدركة كمتغير وسيط والإلتزام الأكاديمي بأبعاده (القائم على دافعية داخلية والقائم على دافعية خارجية) كمتغير تابع في نموذج بنائي باستخدام برنامج Amos 23.

د-استخراج أفضل نموذج بنائي من متغيرات البحث.

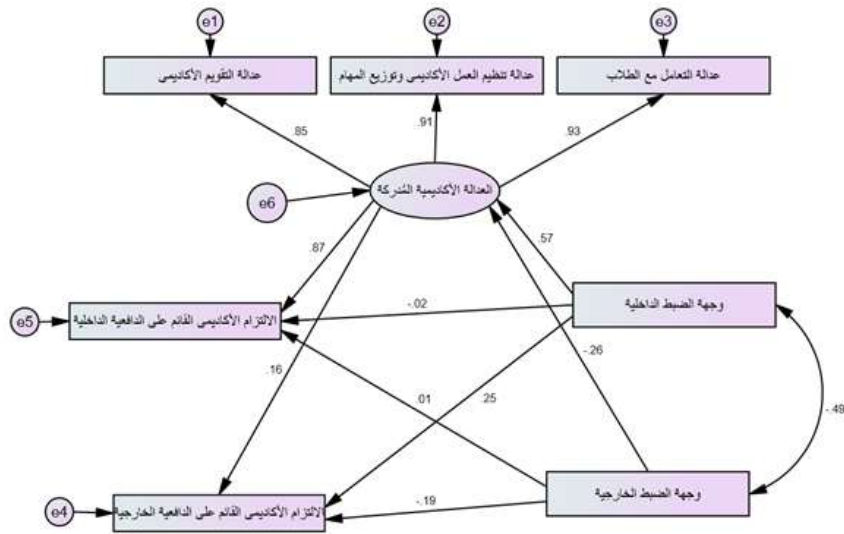
نتائج التحقق من فروض البحث ومناقشتها

أولاً : نتائج التحقق من الفرض الأول (فرض البحث الرئيس) :

الفرض الأول " توجد مطابقة للنموذج المقترح للعلاقة بين وجهة الضبط (كمتغير مستقل)، والعدالة الأكاديمية المدركة (متغير وسيط)، والالتزام الأكاديمي (متغير تابع) لدى عينة من طلاب الجامعة.

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة نمذجة المعادلة البنائية للعلاقات بين متغيرات البحث، وتم التحقق من مطابقة هذا النموذج المقترح للبيانات محل البحث باستخدام الحزمة الإحصائية (AMOS,23)، وقد أجرى هذا التحليل استناداً إلى طريقة الأرجحية القصوى. ويوضح شكل رقم (٤) نموذج القياس الذي تم التحقق منه.

شكل (٤) النموذج النهائي للعلاقة بين وجهة الضبط (كمتغير مستقل)، والعدالة الأكاديمية المدركة (كمتغير وسيط)، والالتزام الأكاديمي (كمتغير تابع)



النموذج البنائي للعدالة الأكاديمية المدركة في علاقتها بكل من وجهة الضبط والالتزام الأكاديمي

- وتلاحظ الباحثة من النموذج البنائي السابق (نموذج القياس) وجود عدد من التأثيرات هي :
- ١- وجهة الضبط (كمُدخل) تم معالجته بإعتباره متغير كامن وله متغيرات مشاهدة هي (وجهة الضبط الداخلية ، وجهة الضبط الخارجية)
 - ٢- متغير العدالة الأكاديمية المدركة (كوسيط) يعتبر مشاهداً.
 - ٣- الإلتزام الأكاديمي (كمُخرج) تم إدخاله بإعتباره متغيراً كامناً وله متغيرات مشاهدة هي (الإلتزام الأكاديمي القائم على الدافعية الداخلية ، الإلتزام الأكاديمي القائم على دافعية خارجية).
 - ٤- التأثيرات المباشرة للمتغير المُستقل (وجهة الضبط) ببُعديه (وجهة الضبط الداخلية ، ووجهة الضبط الخارجية) على (العدالة الأكاديمية المدركة).
 - ٥- التأثير المباشر للمتغير الوسيط (العدالة الأكاديمية المدركة) على (الإلتزام الأكاديمي) ببُعديه (الإلتزام الأكاديمي القائم على الدافعية الداخلية، الإلتزام الأكاديمي القائم على الدافعية الخارجية).
 - ٦- التأثيرات المباشرة للمتغير المُستقل (وجهة الضبط) ببُعديه (وجهة الضبط الداخلية ، ووجهة الضبط الخارجية) على (الإلتزام الأكاديمي) ببُعديه (الإلتزام الأكاديمي القائم على الدافعية الداخلية، الإلتزام الأكاديمي القائم على الدافعية الخارجية).
- ولقد استخدمت الباحثة عدة مؤشرات لتقييم حسن مطابقة النموذج الحالي وخلصها جدول (١٤) ويمكن توضيح نتائج النموذج كما يتضح في الجدول التالي والذي يلخص نتائج التحليل الإحصائي لهذا النموذج ومؤشرات حسن المطابقة.

جدول (١٤) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشر
كا ^٢	٢١,٦٩	
مستوى الدلالة	دالة عند ٠,٠١	
درجات الحرية	٩	
النسبة بين كا ^٢ /درجات الحرية	٢,٤١	أقل من ٥
GFI	٠,٩٨	من (صفر) إلى (١):القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
NFI	٠,٩٨	من (صفر) إلى (١):القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
IFI	٠,٩٦	من (صفر) إلى (١):القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
CFI	٠,٩٩	من (صفر) إلى (١):القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
AGFI	٠,٩٢	من (صفر) إلى (١):القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
RMSEA	٠,٠٨	من (صفر) إلى (٠,١):القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج

ويتضح من الجدول السابق تطابق النموذج المقترح مع بيانات عينة الدراسة، وكانت قيمة كا^٢=١٦,٥٤ بدرجات حرية =٩ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وكانت النسبة بين قيمة كا^٢ / درجات الحرية = ٢,٤١ > ٥، وهذا ما أكدته مؤشرات حسن المطابقة والتي كانت في مداها المثالي ، ويتضح من الجدول التالي معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس للعلاقة بين وجهة الضبط (كمتغير مستقل)، والعدالة الأكاديمية

النموذج البنائي للعدالة الأكاديمية المدركة في علاقتها بكل من وجهة الضبط والالتزام الأكاديمي

المدركة (متغير وسيط)، والالتزام الأكاديمي (متغير تابع). وهكذا فكل مؤشر له وظيفته وتقع جميع المؤشرات في مداها المثالي مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الدراسة.

الفرض الثاني : "يوجد تأثير مباشر لكل من أبعاد وجهة الضبط (وجهة الضبط الداخلية ، ووجهة الضبط الخارجية) (كمتغيرات مستقلة) على العدالة الأكاديمية المدركة".

وللتحقق من هذا الفرض حسب الباحثة قيمة متغيرات البحث وبلخص جدول (١٥) الاسهامات والمسارات النسبية والأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية بين متغيرات النموذج المختلفة (المدخلات أو المتغيرات المستقلة) متمثلة في أبعاد وجهة الضبط (وجهة الضبط الداخلية ، ووجهة الضبط الخارجية) و (المتغير الوسيط) وهو العدالة الأكاديمية المدركة.

جدول (١٥) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس للعلاقة بين وجهة الضبط (كمتغير مستقل)، والعدالة الأكاديمية المدركة (متغير وسيط)

علاقات المتغيرات	الوزن الانحداري المعيارية	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
وجهة الضبط الداخلية	٠,٥٧	٠,٥٤	٠,٠٥	١١,٧٤	٠,٠١
وجهة الضبط الخارجية	٠,٢٦-	٠,٢٢-	٠,٠٤	٥,٥-	٠,٠١

وتشير نتائج الجدول السابق إلى:

١- وجود تأثير موجب ودال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين وجهة الضبط الداخلية والعدالة الأكاديمية المدركة حيث بلغ الوزن الانحداري المعيارى ٠,٥٧ وهو دال عند مستوى ٠,٠١.

٢- وجود تأثير سالب ودال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين وجهة الضبط الخارجية والعدالة الأكاديمية المُدرّكة حيث بلغ الوزن الانحدارى المعيارى -٠,٢٦ وهو دال عند مستوى ٠,٠١.

وتعرض الباحثة فيما يلى تفسيراً لما سبق:

١-المسار الدال من وجهة الضبط الداخلية والعدالة الأكاديمية المُدرّكة

كشفت نتائج نمذجة المعادلة البنائية عن وجود تأثير مباشر موجب دال لوجهة الضبط الداخلية على العدالة الأكاديمية المُدرّكة؛ حيث يتضح من جدول (١٥) أن قيمة التشبع المعيارى بلغت (٠,٥٧) وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وبلغت قيمة النسبة الحرجة (١١,٧٤). وتشير هذه النتيجة إلى أنه كلما ارتفع مستوى وجهة الضبط الداخلى لدى الطالب كلما ارتفع تبعاً لذلك مستوى إدراكه بتحقيق العدالة الأكاديمية فى مؤسسته التعليمية التى ينتمى إليها. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه كل من (Naik,2015,48 ; Choudhury & Borooah,2017,67-68 ; Manichander,2019,9) أن الطلاب ذوى وجهة الضبط الداخلى يُرجعون تقصيرهم وفشلهم فى تحقيق توقعاتهم المنشودة إلى ذواتهم؛ فهم يلومون أنفسهم عند الفشل على عدم بذل الجهد الكاف فى سبيل تحقيق الأهداف والوصول للنجاح، فأصحاب وجهة الضبط الداخلى هم الأكثر تحملاً للمسئولية عن كل ما يحصلوا عليه من مخرجات سواء (إيجابية أو سلبية)؛ ولهذا فهم ينسبون نجاحهم أو فشلهم فى تحقيق توقعاتهم فى الحصول على مخرجات بعينها إلى مستوى القدرة والجهد المبذول من جانبهم؛ ذلك المستوى الذى يخضع لسيطرتهم وليس لظروف بيئية أو عوامل خارجية، ولهذا فهم أقل قلقاً وضغوطاً وأكثر طموحاً ومثابرة وأملأً وسعياً وإنهماكاً فى تحقيق الأهداف المنشودة. وتفسر الباحثة التأثير الموجب لوجهة الضبط الداخلى على العدالة الأكاديمية أن إختلاف الطلاب فى إعتقادهم بالقدرة على التأثير والتحكم فى الأحداث قد يؤثر إيجاباً أو سلباً على إدراكهم للعدالة فى بيئتهم التعليمية، ويلعب متغير وجهة الضبط الداخلية دوراً مهماً ورئيساً فى إدراك الطالب لمستوى العدالة الأكاديمية داخل بيئته التعليمية، فالطالب صاحب وجهة الضبط الداخلية يتميز بالثقة فى النفس وتحمل المسئولية وإحساسه بالقدرة على السيطرة والتحكم فى الأمور عند النجاح أو الفشل؛ فقد يُرجع نجاحه الدراسى لإجتهاده وجهده الشخصى المبذول من أجل تحقيق ذلك ومثابرته وسعيه المستمر، ويُرجع فشله وإدراكه وجود

النموذج البنائي للعدالة الأكاديمية المدركة في علاقتهما بكل من وجهة الضبط والالتزام الأكاديمي

فجوة بين مستوى مدخلاته ومخرجاته إلى أسباب شخصية (أسباب ترجع لذاته ومدى قدره على السيطرة والتحكم) دون التفكير بإلقاء اللوم على أى أسباب خارجية تتعلق بعدم عدالة المعلم في المعاملة أو في توزيع المخرجات، فهو يُرجع عدم حصوله على ما توقعه من مخرجات (نواتج) مقارنة بما قدمه من مدخلات (جهود مبذولة) أو ما قدمه زملائه من جهود لأسباب شخصية هو وحده المسئول عنها تتمثل في (عدم الالتزام بحضور المحاضرات ، أو عدم بذل الجهد المناسب في عملية الاستذكار ، أو عدم الالتزام بتوجيهات المعلم التي أكد عليها أثناء عملية التدريس، أو إنشغاله بأمور فرعية أخرى حالت دون تركيزه وساعدت في تشتته)، ولهذا فهو يمتاز بأنه الأكثر إدراكاً للعدالة الأكاديمية داخل بيئته التعليمية.

٢- المسار الدال من وجهة الضبط الخارجية والعدالة الأكاديمية المدركة

كشفت نتائج نمذجة المعادلة البنائية عن وجود تأثير مباشر سالب دال لوجهة الضبط الداخلية على العدالة الأكاديمية المدركة؛ حيث يتضح من جدول (١٥) أن قيمة التشبع المعياري بلغت (-٠,٢٦)، وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وبلغت قيمة النسبة الحرجة (-٠,٥٠). وتعنى هذه النتيجة أنه كلما ارتفع مستوى عزو الفرد أسباب فشله أو إخفاقاته في تحقيق المخرجات المنشودة لأسباب خارجية بيئية إنخفض تبعاً لذلك مستوى إدراكه لتحقيق العدالة الأكاديمية في مؤسسته التعليمية التي ينتمى إليها. وتتفق هذه النتيجة مع ما أوضحه كل من (Naik,2015,48 ; Choudhury & Borooah,2017,67-68 ; Manichander,2019,9) أن الطلاب أصحاب وجهة الضبط الخارجى يتهربون من تحمل المسؤولية تجاه ما حصلوا عليه من مخرجات فهم يخضعون للظروف البيئية الخارجية التي لا يمكنهم السيطرة عليها أو التحكم فيها وهذا يجعلهم أكثر قلقاً وعجزاً وملأاً عند أداء المهام التعليمية المختلفة وأقل إنهماكاً في تحقيق الأهداف المنشودة وأكثر ميلاً نحو الفشل الدراسي فهم يشعرون دائماً بأنهم أقل جدارة وكفاءة من زملائهم وأن الظروف الخارجية دائماً ضدهم وهى من تجعلهم كذلك. وأيضاً تتفق مع ما كشفت عنه نتائج دراسة (Coker,2008) التي فحصت إدراك عينة من طلاب إحدى المدارس الثانوية لمستوى العدالة الأكاديمية ومستوى الرعاية المقدمة لهم من معلمهم حيث وجدت أن الطلاب يعززون أسباب رسوبهم وفشلهم الدراسي إلى أسباب خارجية بيئية لا يمكنهم التحكم فيها؛ مثل معاملة المعلمين غير العادلة لهم وعدم إهتمامهم برعايتهم أو إشباع إحتياجاتهم. وتفسر الباحثة التأثير السلبي لوجهة

الضبط الخارجى على العدالة الأكاديمية المدركة أن الطالب صاحب وجهة الضبط الخارجية يتصف بالشعور الدائم بالإضطهاد من الآخرين والظروف الخارجية وهذا يجعله يلجأ الى إختلاق الأعذار الخارجية البعيدة عن ذاته ليبرر بها عدم حصوله على ما توقعه من مخرجات ونتائج فهو يعزو فشله او إخفاقاته فى تحقيق أهدافه لأمر متصل بالبيئة التى ينتمى لها خارجه عن سيطرته تتمثل فى (إنخفاض مستوى إدراكه لعدالة المعلم عند توزيع المخرجات، أو شعوره بتفضيل المعلم زملائه عليه، أو احساسه بغموض أهداف المقرر من البداية، أو أن هناك تحيزاً من جانب المعلم للبعض دون الآخرين) وغيرها من الأسباب الخارجية التى قد يلجأ لها الطالب ليبعد بها الشعور باللوم عن ذاته ويتخلص من الشعور بالإحراج رغم علمه أحياناً بأنه ربما لم يقدم مدخلات كافية من البداية تساعد على تحقيق المخرجات المتوقعة؛ وهكذا فكلما ارتفع مستوى العزو الخارجى للطالب إنخفض تبعاً لذلك مستوى إدراكه لتحقيق العدالة الأكاديمية فى بيئته التعليمية.

الفرض الثالث : "يوجد تأثير مباشر للعدالة الأكاديمية المدركة (كمتغير وسيط) على الإلتزام الأكاديمى بأبعاده (الإلتزام الأكاديمى القائم على دافعية داخلية ، الإلتزام الأكاديمى القائم على دافعية خارجية) (كمتغيرات تابعة)".

وللتحقق من هذا الفرض حسبت الباحثة قيمة متغيرات البحث ويلخص جدول (١٦) الاسهامات والمسارات النسبية والأوزان الإنحدارية المعيارية وغير المعيارية بين متغيرات النموذج المختلفة (المدخلات أو المتغيرات المستقلة) متمثلة فى العدالة الأكاديمية المدركة (كمتغير وسيط) و(المتغيرات التابعة) وهى أبعاد الإلتزام الأكاديمى (الإلتزام الأكاديمى القائم على دافعية داخلية ، الإلتزام الأكاديمى القائم على دافعية خارجية).

النموذج البنائي للعدالة الأكاديمية المُدركة في علاقتها بكل من وجهة الضبط والالتزام الأكاديمي

جدول (١٦) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس للعلاقة بين العدالة الأكاديمية المُدركة (كمُتغير وسيط) وأبعاد الإلتزام الأكاديمي (الإلتزام الأكاديمي القائم على دافعية داخلية ، الإلتزام الأكاديمي القائم على دافعية خارجية) (كمُتغيرات تابعة)

علاقات المتغيرات	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الدرجة	مستوى الدلالة
العدالة الأكاديمية المُدركة	٠,٨٧	١,٢٧	٠,٠٨	١٥,٤٥	٠,٠١
العدالة الأكاديمية المُدركة	٠,١٦	٠,٢٤	٠,١٢	٢,٠٤	٠,٠٥

وتشير نتائج الجدول السابق إلى:

- ١- وجود تأثير موجب ودال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين العدالة الأكاديمية المُدركة والالتزام الأكاديمي القائم على دافعية داخلية حيث بلغ الوزن الانحداري المعياري ٠,٨٧ وهو دال عند مستوى ٠,٠١.
- ٢- وجود تأثير موجب ودال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين العدالة الأكاديمية المُدركة والالتزام الأكاديمي القائم على دافعية خارجية حيث بلغ الوزن الانحداري المعياري ٠,١٦ وهو دال عند مستوى ٠,٠٥.

وتعرض الباحثة فيما يلي تفسيراً لما سبق:

١- المسار الدال من العدالة الأكاديمية المُدركة والالتزام الأكاديمي القائم على دافعية داخلية

كشفت نتائج نموذج المعادلة البنائية عن وجود تأثير مباشر موجب دال للعدالة الأكاديمية المُدركة على الالتزام الأكاديمي القائم على دافعية داخلية حيث يتضح من جدول (١٦) أن قيمة التشبع المعياري بلغت (٠,٨٧) وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وبلغت قيمة النسبة الدرجة (١٥,٤٥). وتعني هذه النتيجة أن كلما إرتفع مستوى الطالب في إدراكه

لتحقق العدالة الأكاديمية في بيئته التعليمية التي ينتمي إليها إرتفع تبعاً لذلك مستوى إلتزامه الأكاديمي النابع والقائم على دافعية داخلية. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه كل من (Libby,2004,279 ; Tao et al.,2008,72 ; Fan et al.,2011,632 ; Thapa et al.,2013,365) بأن إدراك الطالب للعدالة في بيئته التعليمية التي ينتمي إليها يعتبر سبباً رئيساً في تعزيز وتحسين مستوى ارتباطه الوجداني وإنتماؤه الأكاديمي ومن ثم إلتزامه النابع من داخله نحو بيئته التعليمية، ويظهر ذلك في حرصه على القيام بالواجبات والأنشطة المختلفة على أكمل وجه وبكل سعادة وترحيب. وتتفق أيضاً مع ما أوضحه كل من (Thapa et al.,2013,365 ; Tulung et al.,2020,2029) حول الأثر الإيجابي للبيئة العادلة في تحسين وتعزيز مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب وعلى مستوى إلتزامهم الأكاديمي والقيام بالأنشطة والواجبات المطلوبة منهم بدقة وإتقان، وأيضاً مع ما توصلت إليه نتائج مجموعة من الدراسات من وجود علاقة موجبة بين العدالة المدركة من جانب الأفراد في بيئات العمل المختلفة وإلتزامهم تجاه ذلك العمل (Ting et al.,2014 ; Karanja et al.,2017; Krishana et al.,2018 ; Lambert et al., 2018 ;Edeh & Joy, 2019 ; Jameel et al., 2020; Tulung et al.,2020 ; Mapurang et al., 2021) وما أشارت إليه نتائج عدد من الدراسات التربوية من وجود علاقة موجبة بين إدراك الطلاب للعدالة الأكاديمية والمستوى المرتفع من شعورهم الداخلي بالإنتماء والإلتزام الأكاديمي (Hangauer,2007 ; Whisenant & Jordan,2008 ; Chiara & Monica,2010 ; Di-Battista et al.2014 ; Klette et al.,2018 ; Jiang et al.,2018) .

وتفسر الباحثة التأثير الموجب للعدالة الأكاديمية المدركة على الإلتزام الأكاديمي القائم على الدافعية الداخلية أن إدراك الطلاب لتطابق أهدافهم مع أهداف البيئة التعليمية التي ينتمون إليها وإدراكهم لتحقيق العدالة والمساواة فيها يُسهم بشكل كبير في خفض مستوى المشاعر السلبية داخلهم؛ مثل الغضب والسخط والنفور تجاه هذه البيئة، ويعزز من مستوى إقبالهم بحب تجاهها مما يزيد من إرتباطهم بها، وإندماجهم فيها، وعملهم الجاد فيها، وحرصهم على عدم التغيب عن المحاضرات، مع الشعور بتحمل المسؤولية، والحرص على توظيف القدرات والإمكانات الداخلية من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، وأداء المهام والأدوار المطلوبة على

النمذجة البنائية للعدالة الأكاديمية المدركة في علاقتها بكل من وجهة الضبط والالتزام الأكاديمي

أكمل وجهه، والحرص على المشاركة الفعالة في الأنشطة المختلفة بكل حب ودون إجبار فقط من أجل رفعة ورقى بيئتهم التعليمية مما يعنى إرتفاع مستوى إلتزامهم الأكاديمي القائم على دافعية داخلية تجاه هذه البيئة التعليمية. فإدراك الطلاب للعدالة الأكاديمية في بيئتهم التعليمية يحفز شعورهم بالثقة في إشباع حاجاتهم، وتحقيق رغباتهم وهذا بدوره ينعكس إيجابياً على مستوى حبهم وإلتئامهم الداخلي وإلتزامهم الأكاديمي القائم على دافعية داخلية تجاه تلك البيئة.

٢- المسار الدال من العدالة الأكاديمية المدركة والإلتزام الأكاديمي القائم على دافعية خارجية

كشفت نتائج نمذجة المعادلة البنائية عن وجود تأثير مباشر موجب دال للعدالة الأكاديمية المدركة والإلتزام الأكاديمي القائم على دافعية خارجية ؛ حيث يتضح من جدول (16) أن قيمة التشبع المعياري بلغت (٠,١٦) وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥، وبلغت قيمة النسبة الحرجة (٢,٠٤). وتعنى هذه النتيجة أن كلما إرتفع مستوى الطالب في إدراكه لتحقيق العدالة الأكاديمية في بيئته التعليمية التى ينتمى إليها إرتفع تبعاً لذلك مستوى إلتزامه الأكاديمي النابع والقائم على دافعية خارجية تجاهها. وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن هناك نوعاً من الطلاب قد يُدرك سعى بيئته التعليمية نحو تحقيق العدالة الأكاديمية ويلمسون جهودها المبذولة من أجل ضمان الحفاظ على تفوقهم وصحتهم النفسية داخلها وهذا يجعلهم يشعرون بضرورة بل بفرضية التحلى بالإلتزام الأكاديمي تجاه هذه البيئة وفاء لما قدمته هذه البيئة لهم فهم يقومون بالمهام المطلوبة منهم بإتقان ويشاركون في الأنشطة المختلفة التى تُطلب منهم ويعملون على تحقيق النهوض والرقى الدائم لهذه البيئة ولكن المحرك الأساسى يكون بدافع خارجى قائم على مشاعر الوفاء و رد الجميل فقط.

الفرض الرابع : "يوجد تأثير مباشر لوجهة الضبط (وجهة الضبط الداخلية ، ووجهة الضبط الخارجية) (كمتغير وسيط) على الإلتزام الأكاديمي بأبعاده (الإلتزام الأكاديمي القائم على دافعية داخلية ، الإلتزام الأكاديمي القائم على دافعية خارجية) (كمتغيرات تابعة)".

وللتحقق من هذا الفرض حسبت الباحثة قيمة متغيرات البحث ويُلخص جدول (17) الاسهامات والمسارات النسبية والأوزان الإنحدارية المعيارية وغير المعيارية بين متغيرات

النموذج المختلفة (المدخلات أو المتغيرات المستقلة) متمثلة في أبعاد وجهة الضبط (وجهة الضبط الداخلية ، ووجهة الضبط الخارجية) و(المتغير التابع) وهو الإلتزام الأكاديمي بأبعاده (الإلتزام الأكاديمي القائم على دافعية داخلية ، الإلتزام الأكاديمي القائم على دافعية خارجية).

جدول (17) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس للعلاقة بين وجهة الضبط (كمتغير مستقل)، والإلتزام الأكاديمي (متغير تابع)

علاقات المتغيرات	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
وجهة الضبط الداخلية	0.02-	0.03-	0.07	0.47-	غير دالة
وجهة الضبط الخارجية	0.25	0.36	0.1	3.51	0.01
وجهة الضبط الداخلية	0.01	0.01	0.05	0.24	غير دالة
وجهة الضبط الخارجية	0.19-	0.24-	0.08	3.16-	0.01

وتشير نتائج الجدول السابق إلى:

- 1- عدم وجود تأثير دال إحصائياً بين وجهة الضبط الداخلية والإلتزام الأكاديمي القائم على الدافعية الداخلية حيث بلغ الوزن الانحداري المعياري 0.02- وهو غير دال إحصائياً.
- 2- وجود تأثير موجب ودال إحصائياً عند مستوى 0.01 بين وجهة الضبط الخارجية والإلتزام الأكاديمي القائم على الدافعية الخارجية حيث بلغ الوزن الانحداري المعياري 0.25 وهو دال عند مستوى 0.01.

النمذجة البنائية للعدالة الأكاديمية المدركة في علاقتها بكل من وجهة الضبط والالتزام الأكاديمي

- ٣- عدم وجود تأثير دال إحصائياً بين وجهة الضبط الدخلية والالتزام الأكاديمي القائم على الدافعية الخارجية حيث بلغ الوزن الانحداري المعياري ٠,٠١ وهو غير دال إحصائياً.
- ٤- وجود تأثير سالب ودال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين وجهة الضبط الخارجية والالتزام الأكاديمي القائم على الدافعية الداخلية حيث بلغ الوزن الانحداري المعياري -٠,١٩ وهو دال عند مستوى ٠,٠١.

وتعرض الباحثة فيما يلي تفسيراً للمسارات الدالة إحصائياً كالتالي:

١- المسار الدال من وجهة الضبط الخارجية والالتزام الأكاديمي القائم على الدافعية الخارجية

كشفت نتائج نمذجة المعادلة البنائية عن وجود تأثير مباشر موجب دال لوجهة الضبط الخارجية على الالتزام الأكاديمي القائم على الدافعية الخارجية ؛ حيث يتضح من جدول (17) أن قيمة التشبع المعياري بلغت (٢٥,٠) وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وبلغت قيمة النسبة الحرجة (٣,٥١). وتعني هذه النتيجة أنه كلما ارتفع مستوى عزو الطالب الخارجى إرتفع تبعاً لذلك مستوى إلتزامه الأكاديمي القائم على دافعية خارجية. وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء أن الطلاب أصحاب وجهة الطبط الخارجى يتصفون بعدم تحمل المسؤولية الشخصية تجاه ما يحدث لهم من فشل أو إخفاقات، فهم ينصاعون للظروف الخارجية المحيطة بهم التى لا يمكنهم السيطرة عليها؛ وهذا يجعلهم يخافون المواجهة والقيام بالمهام المطلوبة منهم بدون حب، والمشاركة فى الأنشطة المختلفة فقط خوفاً من عواقب التخلف عنها وظناً منهم بأنه لا يوجد أمامهم خياراً آخر. فانخرطهم الأكاديمي لا يعد مؤشراً عن إنتمائهم أو رغبتهم الداخلية فى التفوق والنجاح بل نتيجة لشعورهم بالضعف والعجز والاستسلام للظروف الخارجية. فهم يرون أن نجاحهم أو فشلهم متوقف على الظروف الخارجية والآخرين وما يفرض عليهم ولهذا فهم يلتزمون بالقواعد مما يجعلهم يظهرون بمظهر الإلتزام الأكاديمي تجاه مؤسساتهم ولكن فى الحقيقة إلتزامهم ليس نابعاً عن دافع داخلى بل هو مفروض عليهم من الخارج وهم مُنصاعون له.

٢- المسار الدال من وجهة الضبط الخارجية والإلتزام الأكاديمي القائم على الدافعية الداخلية كشفت نتائج نمذجة المعادلة البنائية عن وجود تأثير مباشر سالب دال لوجهة الضبط الخارجية على الإلتزام الأكاديمي القائم على الدافعية الداخلية؛ حيث يتضح من جدول (17) أن قيمة التشبع المعياري بلغت (-٠,١٩) وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. وبلغت قيمة النسبة الحرجة (-٣,١٦). وتعني هذه النتيجة أنه كلما إرتفع مستوى عزو الطالب الخارجى إنخفض تبعاً لذلك مستوى إلتزامه الأكاديمي القائم على دافعية داخلية. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه كل من (Vogel & Human-Vogel,2015,1299 ; Chaudhury & Borooah,2017,67) أن الطالب القادر على التحكم فى سلوكه وتحمل مسئولية أفعاله فى سبيل تحقيق أهدافه التعليمية أى صاحب الضبط الداخلى هو الأكثر نجاحاً فى تحقيق هذه الأهداف وهو الأكثر إلتزاماً مقارنةً بالطالب صاحب وجهة الضبط الخارجى. وأيضاً تتفق مع ما أظهرته نتائج بعض الدراسات من وجود علاقة سالبة بين وجهة الضبط الخارجى والإلتزام الأكاديمي القائم على دافعية داخلية (Chhara, 2013 ; Hasia & Tsang, 2015 ; Suherlan et al., 2017 ; Cahyadi et al.,2021 ; Pambuena,2021) . وتفسر الباحثة هذه النتيجة فى ضوء خصائص الطالب صاحب وجهة الضبط الخارجى الذى يتصف بضعف الثقة فى النفس، والشعور الضعف، والعجز، والاستسلام، وعدم القدرة على الانسجام مع الآخرين من حوله، والانسحاب الاجتماعى، وعدم المثابرة، وعدم التحدى، والشعور بعدم القدرة على التحكم والسيطرة فى الأحداث الخارجية من حوله؛ مما يجعل من إلتزامه الأكاديمي أمراً مفروضاً عليه من الخارج. فهو يشعر بأنه لابد عليه أن يلتزم ويحترم القواعد ويقوم بأداء مهامه وما يُطلب منه ليس حباً فى ذلك وليس نتيجة دافع داخلى يُحركه بل نتيجة لأنه منصاع لما يحيط به وشعوره بالعجز عن التحكم والسيطرة عليه مما يجعل من إلتزامه الأكاديمي القائم على دافعية داخلية منخفضاً.

خلاصة النتائج

كشفت نتائج البحث الحالية من خلال استخدام معاملات الارتباط ونمذجة العلاقات عن وجود مطابقة للنموذج البنائي المقترح للعدالة الأكاديمية المدركة كمتغير وسيط في علاقتها بوجهة الضبط بأبعادهما (الداخلية والخارجية) كمتغير مستقل والالتزام الأكاديمي بأبعاده (القائم على دافعية داخلية والقائم على دافعية خارجية) كمتغير تابع لدى طلاب الجامعة، ووجود تأثير موجب دال إحصائياً بين وجهة الضبط الداخلية والعدالة الأكاديمية المدركة ، ووجود تأثير سالب دال إحصائياً بين وجهة الضبط الخارجية والعدالة الأكاديمية المدركة ، ووجود تأثير موجب دال إحصائياً بين العدالة الأكاديمية المدركة وكل من الالتزام الأكاديمي القائم على الدافعية الداخلية والالتزام الأكاديمي القائم على الدافعية الخارجية ، ووجود تأثير موجب دال إحصائياً بين وجهة الضبط الخارجية والالتزام الأكاديمي القائم على الدافعية الخارجية ، ووجود تأثير سالب دال إحصائياً بين وجهة الضبط الخارجية والالتزام الأكاديمي القائم على الدافعية الداخلية.

توصيات البحث وبحوث مستقبلية مقترحة

- ١- ضرورة توفير المناخ الإيجابي للدراسة داخل الجامعة ومحاولة العمل على تعزيز مبدأ العدالة بين طلاب الجامعة لما له من مردود جيد على إلتزامهم أكاديمياً.
- ٢- الإهتمام بعقد الندوات التوعوية لتوضيح أهمية تطبيق العدالة الأكاديمية وإدراك الطلاب ذلك وأثره على البيئة التعليمية ككل.
- ٣- الإهتمام بالوصول بطلاب الجامعة إلى تحقيق الإلتزام الأكاديمي القائم على دافعية داخلية لضمان تحقيق النهضة والجودة في التعليم.
- ٤- إجراء مزيد من الدراسات حول علاقة بعض العوامل الديموجرافية (النوع / السن / نوع الدراسة) بالعدالة الأكاديمية المدركة والالتزام الأكاديمي.
- ٥- إجراء دراسات ثقافية وعبر ثقافية حول العدالة الأكاديمية المدركة لدى طلاب الجامعة بين الطلاب المصريين والطلاب العرب عبر سنوات الدراسة.
- ٦- دراسة العدالة الأكاديمية المدركة وعلاقتها بمتغيرات أخرى مثل التسويق الأكاديمي.

قائمة المراجع

- احسان شكرى عطية حجازى، محمد أحمد دسوقي، فانتن فاروق عبد الفتاح، نصر محمود صبرى (٢٠١٤). العدالة المدرسية وعلاقتها بالانتماء المدرسى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى. *مجلة كلية التربية: جامعة بورسعيد*. ١٦، ٢٨٨-٣٢٤.
- معاوية محمود ابو غزال & شفيق علاونة (٢٠١٠). العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الاساسية فى محافظة اربد "دراسة تطويرية". *مجلة جامعة دمشق*. ٢٨٥. ٢٦٤-٣١٧.
- هشام فتحي جاد الرب & عثمان حمود الخضر (٢٠١٧). إدراك العدالة الأكاديمية لدى طلبة علم النفس قبل وبعد معرفة نتائج تقييم المقرر. *المجلة التربوية*. جامعة الكويت، مجلس النشر العلمى، ٣٠، ١٢٠، ١٥-٦٠.
- Adams, J. S. (1963). Towards an understanding of inequity. *The journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(5), 422-436.
- Adams, S., (1965). Inequity in social exchange. In Berkowitz, L. (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 2(3), (pp. 267-299). New York: Academic Press.
- Anugerah, R., Anita, R., Sari, R. N., & Zenita, R. (2016). External locus of control and reduced audit quality behavior: The mediating effects of auditor performance and organizational commitment. *Journal of Economics, Business and Management*, 4(5), 353-357.
- Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. F. (2011). Delaware school climate survey—student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49(2), 157-174.
- Caglar, C. (2013). The relationship between the Perceptions of the Fairness of the Learning Environment and the Level of Alienation. *Eurasian Journal of Educational Research*, 50 (2), 185-206.
- Cahyadi, A., Hendryadi, H., & Mappadang, A. (2021). Workplace and classroom incivility and learning engagement: the moderating role of locus of control. *International Journal for Educational Integrity*, 17(1), 1-17.
- Chhabra, B. (2013). Locus of control as a mode tor in the relationship between job satisfaction and organizational commitment: A study of indian it professionals. *Organizations and Markets in Emerging Economies*, 4(8), 25-41.

- Chiara, B., & Monica, P. (2010). Exploring engagement in the university context: The role of justice and social identification. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2248-2252.
- Choudhury, S. A., & Boroah, I. P. (2017). Locus of control and academic achievement of undergraduate collage students of Guwahati city. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*. 6 (4) 67-70.
- Cohen-Charash, Y., & Spector, P. E. (2001). The role of justice in organizations: A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86(2), 278-321.
- Coker, B. E. (2008). *Organizational justice: Voices from the classroom*. Students at risk of dropping out. University of Connecticut.
- Coleman, D. F., Irving, G. P., & Cooper, C. L. (1999). Another look at the locus of control–organizational commitment relationship: It depends on the form of commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 20(6), 995-1001.
- Di- Battista, S., Pivetti, M., & Berti, C. (2014). Engagement in the university context: Exploring the role of a sense of justice and social identification. *Social Psychology of Education*, 17(3), 471-490.
- Fan, W., Williams, C. M., & Corkin, D. M. (2011). A multilevel analysis of student perceptions of school climate: The effect of social and academic risk factors. *Psychology in the Schools*, 48(6), 632-647.
- Flint, N. (1998). Educational assessment : students" perception of fairness , *Australian Association for Research in Education Conference*, 29 Nov-3Dec,P:1-10.
- Fuller, J. B., & Hester, K. (2007): Procedural justice and the cooperative worker: An interactional model of union participation. *Journal of Labor Research*, 28(1), pp.189–202.
- Furnham, A., Brewin, C. R., & O'Kelly, H. (1994). Cognitive style and attitudes to work. *Human Relations*, 47(12), 1509-1521.
- Gorard, S. (2012). Experiencing fairness at school: An international study. *International Journal of Educational Research*, 53(3), 127-137.
- Haig, B. & Sexton, S. S. (2014). Primary students' perceptions of good teachers. *Teaching and Learning*, 3(1),22-28.
- Hangauer, Jason D., (2007). "The relationship between students' perceptions of school climate, attitudes towards school, and substance use among early adolescents". *USF Tampa Graduate Theses and Dissertations*. 1-142.

- Hans, A., Deshpande, A., Pillai, A. E., Fernandes, C. J., Arora, S., Kariya, P., & Uppoor, A. (2017). A study on self-efficacy, locus of control and commitment in select private management colleges in Oman. *Amity Journal of Management Research*, 2(1), 1-9.
- Hareli, S., & Hess, U. (2008). The role of causal attribution in hurt feelings and related social emotions elicited in reaction to other's feedback about failure. *Cognition and Emotion*, 22(5), 862-880.
- Hoffman, L. L., Hutchinson, C. J., & Reiss, E. (2009). On improving school climate: Reducing reliance on rewards and punishment. *International Journal of Whole Schooling*, 5(1), 13-24.
- Jameel, A. S., Hamdi, S. S., Abdul-Karem, M., & Ahmad, A. R. (2020). Organizational justice and job satisfaction among nurses. *UKH Journal of Social Sciences*, 4(2), 61-69.
- Jiang, R. ;Liu, R.-D.; Ding, Y. ; Zhen, Y. ; Sun, Y. & Fu, X(2018).Teacher Justice and Students' Class Identification: Belief in a Just World and Teacher-Student Relationship as Mediators. *Frontiers in psychology*, 9(2), 802.
- Karanja, G. W. (2017). *Effect of organizational justice on organizational commitment in public secondary schools and commercial banks in Kenya* (Doctoral dissertation, COHRED, JKUAT).
- klette, K , Sahlström , F , Blikstad-Balas , M , Luoto , J , Tanner , M , Tengberg , M , Roe , A & Slotte , A(2018) , Justice through participation : student engagement in Nordic classrooms, *Education Inquiry* , 9(1), 57-77.
- Krishnan, R., Aheed, N. A. F., & Haron, H. (2018). The effect of employees' perceived fairness of performance appraisal system of employees' organizational commitment. *International Journal of Academic Research in Business and social sciences*. 8(3), 448-465.
- Lambert, E. G., Qureshi, H., Frank, J., Klahm, C., & Smith, B. (2018). Job stress, job involvement, job satisfaction, and organizational commitment and their associations with job burnout among Indian police officers: A research note. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 33(2), 85-99.
- Lee, C., Pillutla, M., & Law, K. S. (2000). Power-distance, gender and organizational justice. *Journal of management*, 26(4), 685-704.
- Leventhal, G.S., Karuza, J. and Fry, W.R. (1980). Beyond fairness: A theory of allocation preferences. In G. Mikula (Ed), *Justice and social interaction* (pp.167-218). New York: Springer-Verlag.

- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *The Journal of School Health*, 74(7), 274-283.
- Manichander, T. (2019). Locus of Control of Graduate Students. *Online Submission*, 8(1), 9-11.
- Mapuranga, M., Maziriri, E. T., Rukuni, T. F., & Lose, T. (2021). Employee organisational commitment and the mediating role of work locus of control and employee job satisfaction: The perspective of SME workers. *Journal of Risk and Financial Management*, 14(7), 1-19.
- Naik, A. R. (2015). A study on locus of control among college students of Gulbarga City. *The International Journal of Indian Psychology*, 2(4), 47-54.
- Pretsch, J., Ehrhardt, N., Engl, L., Risch, B., Roth, J., Schumacher, S., & Schmitt, M. (2016). Injustice in school and students' emotions, well-being, and behavior: A longitudinal study. *Social Justice Research*, 29(3), 119-138.
- Qaisar, Muhammad, Safdar, Rhman and Mohanad Sufyan(2012), Exploring effect of organization commitment on employees' performance, *interdisciplinary Journal of contemporary research in business*. 13 (11), 248.
- Resh, N., & Sabbagh, C. (2016). *Justice and education*. Handbook of social justice theory and research, 29(1), 349-367.
- Sarwar, M., & Ashrafi, G. M. (2014). Students' commitment, engagement and locus of control as predictor of academic achievement at higher education level. *Current Issues in Education*, 17(2), 1-8.
- Shamma, F., & Al-Zu'bi, R. (2020). High Diploma Students' Perceptions of Justice and Its Correlation with Organisational Commitment. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(4), 854-869.
- Suherlan, Q. A., Wahyuni, S., & Hazairin, A. G. (2017, August). Relationship between locus of control and organizational commitment (Study on Employee of Multifinance Company PT. X Makassar Branch). In *8th International Conference of Asian Association of Indigenous and Cultural Psychology (ICAAIP 2017)* (pp. 209-212). Atlantis Press.
- Tao, V. Y., Long, C. W., & Wu, A. (2008). Part-time employment and sense of school belonging among university students in Macao. *Journal of Psychology in Chinese Societies*, 9(1), 1-10.

- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Ting, S. C. (2014). Organizational justice influences foci commitment of teachers via trust. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 7(1), 78-92.
- Tulung, J. M., Rogahang, H., Wuwung, O., Lapian, A., Siang, J. L., & Luma, S. (2020). The effect of organizational justice and trust on organizational commitment of junior high school teachers in Wenang District Manado. *Sys Rev Pharm*, 11(12), 2029-2033.
- Tyler, T. R. (1989): The psychology of procedural justice: A test of the group value model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 830-838.
- Vogel, F. R., & Human-Vogel, S. (2016). Academic commitment and self-efficacy as predictors of academic achievement in additional materials science. *Higher Education Research & Development*, 35(6), 1298-1310.
- Whisenant, W., & Jordan, J. S. (2008). Fairness and enjoyment in school sponsored youth sports. *International Review for The Sociology of Sport*, 43(1), 91-100.
- Zaidi, I. H., & Mohsin, M. N. (2013). Locus of control in graduation students. *International Journal of Psychological Research*, 6(1), 15-20.

“A Structural Model of Preceived academic justice and its relations to Locus of control and Academic commitment in sample college students”

Dr.Zahraa Mohammed Farid

Lecturer of Educational Psychology
Faculty of Education Ain Shams University

Abstract : This study proposed and tested a model of of Preceived academic justice and its relations to Locus of control and Academic commitment in sample college students. The current study arose as a result of the lack of studies of Preceived academic justice in the recent Arabic psychological literature. The need for studying Preceived academic justice as related to the field of educational psychology is an urgent need. Subjects: The participants of the current study were selected from the faculty of Education – Ain Shams University. The basic sample consisted of (309) participants (70 males, 239 females). Statistics: The researcher has used Structural Equation Modeling Method (SEM). The Results showed that the structural model has a good fit, There are statistically significant positive direct path coefficients from both internal locus of control to perceived academic justice, statistically significant negative direct path coefficient from external locus of control to perceived academic justice and academic commitment depends on internal motivation, statistically significant positive direct path coefficients from external locus of control to perceived academic justice and academic commitment depends on external motivation, statistically insignificant negative direct path coefficient from forgiveness to negative affect, statistically significant Positive and negative direct path coefficient from perceived academic justice to academic commitment depends on internal and motivation and academic commitment depends on external motivation.

Key words : Perceived academic justice, Locus of control, Academic commitment, University students.