

إدراك العدالة الأكاديمية لدى طلبة علم النفس قبل وبعد معرفة نتائج تقييم المقرر

د. هشام فتحي جاد الرب أ. د. عثمان حمود الخضر

كلية العلوم الاجتماعية - جامعة الكويت

دولة الكويت

الملخص

تتناول هذه الدراسة مفهوماً مستحدثاً للعدالة يتمثل في إدراك طلبة تخصص علم النفس بجامعة الكويت للعدالة الأكاديمية، حيث شملت العينة ٢٣٢ طالباً وطالبة من جامعة الكويت (١٨٩ طالبة و٤٣ طالباً) بمتوسط عمري قدره ٢١,٧ سنة (ع=٢,٤). وقد استخدم الباحثان مقياساً جديداً طور لهذا الغرض مكوناً من ٢٤ بنداً معدة لقياس أربعة أبعاد للعدالة الأكاديمية. وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنوده أن هناك أربعة أبعاد متميزة للعدالة الأكاديمية هي العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التعاملية، والعدالة المعلوماتية، حيث كانت هذه الأبعاد على درجة كافية من ثبات الاتساق الداخلي. وتشير النتائج إلى أن الطلاب الذين حصلوا على تقدير عالٍ في نهاية المقرر يدركون أبعاد العدالة الأكاديمية التوزيعية والإجرائية والتعاملية بشكل أعلى جوهرياً من نظرائهم متوسطي ومنخفضي التقدير، علماً بأن إدراكهم للعدالة الأكاديمية كان سابقاً على علمهم بتقدير المقرر النهائي. كما دلت النتائج على أن مجموعة الطلبة مرتفعي التقدير قد تحسنت لديهم إدراكات العدالة التوزيعية بشكل جوهري بعد معرفة تقدير المقرر النهائي مقارنة بنظرائهم متوسطي التقدير. كما أشارت النتائج إلى أن المجموعة التي انخفضت تقديراتها في المقرر عما كانت تتوقعه، بعد معرفتهم بالتقدير النهائي، قد انخفضت معها إدراكاتهم للعدالة التوزيعية أيضاً وبشكل جوهري مقارنة بالمجموعة التي لم يتغير تقديرهم الفعلي عن توقعاتهم والمجموعة التي زاد تقديرهم الفعلي عن توقعاتهم. ولم تظهر النتائج تفاعلاً دالاً بين الجنس والفرق بين التقدير المتوقع والتقدير الفعلي على تغير إدراك الطالب لأي من أبعاد العدالة الأكاديمية. وقام الباحثان بمناقشة هذه النتائج في نهاية الدراسة.

مقدمة

العدالة مطلب إنساني منذ بدء الخليقة، وهي مقصد أساسي من مقاصد الشرائع السماوية، وحق أساسي من حقوق الإنسان بل من أرقى الحقوق الإنسانية. والعدالة هي مفهوم يرتبط بالإدراك أو التصور الذهني لمتلقيها. وإذا كانت العدالة مطلباً مجتمعياً فإنها لا تتحقق عملياً إلا بتحقيقها في كل مؤسسة من مؤسسات المجتمع. لذا ظهر مفهوم العدالة التنظيمية؛ الذي يشير إلى إدراك الأفراد المنتمين للمؤسسة للعدالة في بيئة عملهم، ولكن قلما يلتفت أحد للعدالة كما يدركها الطلاب في مؤسساتهم التعليمية رغم أهميتها. فممارسات المعلم التي يدركها طلابه أنها لا تتسم بالعدالة وتنطوي على الظلم قد يكون لها أثرها السلبي على أداء الطلاب الأكاديمي ناهيك عن شعورهم بالإحباط. ومن هذه الممارسات التي يقوم بها المعلم وتشعر الطلاب بالعدالة: البعد عن المجاملات في توزيع الدرجات، والتساوي في الحقوق والواجبات، والاعلان عن معايير واضحة للمقرر وتنفيذها، وعدالة إجراءات التقويم بما يتضمنه من اختبارات وتصحيح والاطلاع على أوراق الإجابة وغيرها. وقد اعتبر المتخصصون في علم النفس الاجتماعي أن الشعور بالعدالة في أي مؤسسة هو أحد المكونات الأساسية للهيكل الاجتماعي والنفسي لتلك المؤسسة (Miles, 2000).

اهتم التراث التربوي بمفهوم الحرية الأكاديمية في التعليم الجامعي وجرى تطويره ودراسته عبر زمن طويل، وقد اعتبر التربويون مفهوم الحرية الأكاديمية مميزاً لكونه المفهوم الذي يجعل الكليات الجامعية تختلف عن المؤسسات والمنظمات التجارية (McCluskey & Winter, 2014). ولكن مفهوم الحرية الأكاديمية يحمي حقوق الأستاذ الجامعي واستقلالته في حين لم تناقش البحوث التربوية العدالة الأكاديمية التي هي في الأساس موجهة نحو حقوق الطالب وهو أساس العملية التعليمية والمستفيد الأساسي منها.

تحاول هذه الدراسة تقديم مفهوم العدالة الأكاديمية Academic Justice إلى التراث التربوي استناداً إلى مفهوم معروف في سياق علم النفس التنظيمي

وهو مفهوم العدالة التنظيمية Organizational Justice. ويعتقد الباحثان أن مفهوم العدالة التنظيمية هو المفهوم الذي يشير للعدالة في بيئة العمل، ويقابل مفهوم العدالة الأكاديمية في سياق المؤسسات الأكاديمية في مجال العلاقة بين المعلم والمتعلم. وإذا كانت العدالة التنظيمية في أحد تعريفاتها هي ما يدركه الموظف من نزاهة وموضوعية الإجراءات والمخرجات داخل المنظمة والطريقة التي يعامله به مديره هو وزملاؤه على المستويين الوظيفي والإنساني (Chan, 2000)، فإنه يمكن النظر للعدالة الأكاديمية على أنها ما يدركه الطالب من موضوعية في إجراءات تدريس المقرر وتقييم مخرجاته، والطريقة التي يعامل بها أستاذ المقرر الطالب هو وزملاؤه على المستويين الأكاديمي والإنساني.

إن كثيراً من السلوك الإيجابي للإنسان يرتبط بإحساسه بقيمة العدالة. وفي المجال التربوي فإن الكثير من المشكلات الأكاديمية التي تؤدي لمشكلات تربوية متراكمة مثل التسرب والهدر التربوي، قد يرجع في أساسه إلى غياب الإحساس بالعدالة. ورغم الاهتمام بدراسة مفهوم العدالة بدأ وما زال جزءاً من اهتمامات علم النفس التنظيمي، إلا أن علم النفس التربوي يهتم بدراسة المتغيرات النفسية في مجال التربية ومنها مفهوم العدالة وتطبيقاتها في المؤسسات التربوية.

الإطار النظري للدراسة مفهوم العدالة الأكاديمية

نظرياً، يمكن إرجاع مفهوم العدالة الأكاديمية؛ التي تعد حالة خاصة من العدالة التنظيمية إلى نظرية العدالة التي وضعها آدمز (Adams, 1965)، ومفادها أن الفرد يشعر بعدم الانسجام الإدراكي أو التناظر الإدراكي عندما تكون الأحداث حوله غير قابلة للتفسير وتخرج عن نطاق توقعاته. كما افترضت النظرية أن كل فرد يقارن نفسه بفرد مرجعي أو جماعة مرجعية؛ يرصد من خلالها ما يقدمه من جهد وما لديه من إمكانيات وقدرات خاصة به، بما يحصل عليه من نتائج لقاء الجهد الذي يبذله والقدرات التي يمتلكها. والفرد

في حالة مقارنة دائمة بين مدخلاته (الوقت والجهد والخبرة والقدرات والتعليم والمهارات والعمر والدوافع والالتزام والحماس) ومخرجاته (النتائج التي يحصل عليها وبعضها مادي مثل المكافآت والدرجات، وبعضها معنوي مثل التقدير والمدح والثناء والتحفيز) مقارنة بذلك الشخص أو الجماعة المرجعية التي يحددها هو لنفسه، ومن خلال ذلك يُكوّن منظوره الخاص للعدالة (إدراك)؛ بمعنى أنه رؤية ذاتية لتلك المقارنة التي يعقدها بصفة مستمرة، كما أنها قابلة للتغيير إذا ما تم تغيير إدراكات الفرد. من ناحية أخرى افترضت نظرية آدمز أن الفرد مدفوع دائماً بواسطة مدركات عدم العدالة حيث أن الاستجابات لظروف عدم العدالة أكثر ديناميكية من الاستجابات لظروف العدالة؛ حيث تخلق ظروف عدم العدالة من وجهة نظر آدمز نوعين من الاستجابات هما الغضب أو الشعور بالذنب. ويحدث الغضب وفقاً للنظرية عندما يحدث إدراك لفجوة كبيرة بين المدخلات والمخرجات لصالح المدخلات بمعنى أن مدخلاته تفوق مخرجاته بشكل كبير - مقارنة بالشخص أو الجماعة المرجعية. أما الشعور بالذنب فيحدث في الموقف العكسي وفقاً للنظرية - أي عندما تفوق المخرجات المدخلات بشكل كبير مقارنة بالطبع بالشخص المرجعي أو الجماعة المرجعية. ووفقاً للنظرية فإن كلا من الشخص الذي يشعر بأنه لم يحصل على المخرجات التي يعتقد أنه يستحقها، أو الشخص الذي يشعر بأنه يحصل على مخرجات أكثر مما يستحق، يدرك الموقف أنه منتقص العدالة. ويرى الباحثان أن هناك استجابة داخلية أخرى قد تتكون عند إدراك الفرد لفجوة كبيرة بين المدخلات والمخرجات لصالح المخرجات وهي استجابة التبرير التي تعد ميكانيزماً دفاعياً يستخدمه الفرد لوضع سبب ذاتي يفترضه لهذا الفرق بحيث لا يدرك عدم العدالة ولا يشعر بالذنب.

ومعنى ذلك أن العدالة لا تعني أن يحصل الجميع على نفس المخرجات المادية أو المعنوية، وليست العدالة أن يتساوى جميع الأفراد في المدخلات أو في إسهامهم في النشاط مثل التساوي في الوقت أو الجهد المبذول، ولكن العدالة تقتضي المحافظة على النسبة والتناسب بين المدخلات والمخرجات. وإذا ما

استطعنا أن نحافظ على هذه النسبة بين المدخلات والمخرجات مقارنة مع مدخلات ومخرجات الشخص المرجعي فسيشعر الأفراد بالعدالة.

وفي ضوء نظرية آدمز يصنف هوسمان وهاتفيلد وميلز (Huseman, Hatfield & Miles, 1987) الأفراد إلى ثلاثة أنواع وفقاً لحساسيتهم للعدالة، الأول هو الشخص الحساس للعدالة الذي يسعى باستمرار لتحقيق العدالة، ولذا فهو شخص نشط ايجابي ديناميكي يسعى إلى زيادة مخرجاته أو تخفيض مدخلاته في حال الشعور بالغضب بالشكل الذي وصفه آدمز، أو يسعى إلى تخفيض مخرجاته أو زيادة مدخلاته في حال الشعور بالذنب. أما الشخص الثاني فهو شخص لا يمانع أن تزيد مدخلاته عن مخرجاته عند قيامه بالمقارنة الاجتماعية بالجماعة المرجعية، ولذا فهو ينحى منحى تطوعياً يحاول دائماً تقديم المزيد من الالتزامات (المدخلات) بحيث تزيد على ما يحصل عليه من فوائد (مخرجات) حتى يشعر بالعدالة. أما الشخص الثالث فهو الشخص الذي يشعر بالعدالة فقط عندما تزيد مخرجاته عن مدخلاته عند قيامه بالمقارنة الاجتماعية بالجماعة المرجعية، ولذا فهو يسعى دائماً للحصول على مزيد من المخرجات بحيث تفوق ما يقدمه من مدخلات.

كما طرح "ليفنثال" (Leventhal, 1980) ثلاثة مبادئ تحدد عدالة توزيع المخرجات هي: مبدأ الجهد؛ ويشير إلى أن توزيع المخرجات يجب أن يتم لتحقيق معدلات الأداء العالية، ومبدأ الحاجات الذي يشير إلى أن قرارات التوزيع العادلة يجب أن تراعي الحاجات الشخصية للأفراد، ومبدأ التساوي الذي يشير إلى أن قرارات التوزيع العادلة هي التي تحقق التوافق بين أعضاء الجماعة.

العدالة في السياق التربوي - العدالة الأكاديمية

كما هي الحال في السياق الاجتماعي والوظيفي، لنظرية العدالة تطبيقها التربوي فيما يمكن تسميته العدالة الأكاديمية. فالطالب مثله مثل الموظف في المنظمة يقارن نفسه بشخص مرجعي، يمثل طالب زميل له يدرس نفس المقرر

من حيث المدخلات والمخرجات. وتمثل المدخلات هنا ما يبذله الطالب من جهد تجاه المقرر، وما يخصصه من وقت في حضور المحاضرات والدروس العملية، واستذكار الدروس والقيام بالواجبات والأنشطة الخاصة بالمقرر، وتقييمه لقدراته ومهاراته فيما يتعلق بمحتوي المقرر وطبيعته وصعوبته وخبراته السابقة ومعدله الأكاديمي السابق والتزامه بمواعيد المقرر وما يتطلبه المقرر، ودافعيته وحماسه في دراسة المقرر وغير ذلك من العوامل. يقيم الطالب هذه المدخلات ذاتياً، ويكوّن صورة عن مدخلاته مقارناً ذلك بمدخلات زميل أو زملاء يمثلون الجماعة المرجعية. وتمثل المخرجاتها ما يحصل عليه الطالب من تقديرات أو درجات، وما يحصل عليه من تعليم وخبرة من دراسة المقرر. يقيم الطالب أيضاً هذه المتغيرات ذاتياً ويكوّن صورة عن المخرجات التي يحصل عليها، كما يقيم المخرجات التي يحصل عليها الزميل أو الزملاء الذين يمثلون الجماعة المرجعية. بالإضافة إلى ذلك فإن الطالب يقوم بتقييم العمليات التي تتم أثناء التدريس مثل ما يبذله أستاذ المقرر من جهد في التدريس، وطريقة تعامل الأستاذ مع الطالب، ووضوح عمليات التقييم وشفافيتها ونزاهتها وموضوعيتها، وشفافية الإجراءات وثباتها وعدم تحيزها ودقتها وانضباطها، والإجراءات التصحيحية التي تتخذ في حالة وجود خطأ. يدرك الطالب العدالة الأكاديمية إذا شعر بأنه نسبياً حصل على مخرجات وعمليات تتناسب مع ما قدمه من مدخلات وذلك عن طريق تقييمه الذاتي لما قدمه وحصل عليه الشخص أو الجماعة المرجعية.

ولتوضيح ذلك، نفترض أن هناك طالبين يتساويان في كمية المدخلات (يبذلان نفس الجهد الدراسي ونفس عدد الساعات، وقاما بتنفيذ نفس الأعباء التي كلفا فيها في المقرر)، ولكن أحدهما حصل على تقدير A في نهاية الفصل في حين حصل الآخر على تقدير B (مخرجات)، من المتوقع في هذه الحالة أن يغضب الطالب الذي حصل على تقدير أقل، ليس لأن مخرجاته لا تتناسب مع مدخلاته (فقد تتناسب بالفعل)، ولكن مقارنة مع زميله الذي حصل على مخرجات أعلى مما يجعله يشعر بالفن، وهنا إما أن يطالب بمساواته مع زميله

الآخر برفع تقديره، أو أن يتم تخفيض تقدير زميله. وهذا السيناريو يفترض بأن هذا الطالب من الصنف الأول الحساس للعدالة كما وصفه هوسمان وزملاؤه. وإذا أخفق الطالب في ذلك، واضطر لأخذ مقرر آخر من نفس الأستاذ، فربما لجأ إلى تخفيض مدخلاته (جهده) لعلمه بأنها لن تكافئ مدخلاته (الدرجة المتوقع أن يحصل عليها) مقارنة بزملائه.

وينتج عن عدم شعور الطالب بالعدالة الأكاديمية التوتر والقلق والاحباط وعدم بالرضا، وقد يترتب على ذلك الأداء السيء، أو عدم الاهتمام بالمقرر، أو الالتزام بمتطلباته والتوجه لوسائل غير موضوعية للنجاح في المقرر. ولأن هذه التقييمات ذاتية فإنها قد تكون حقيقية وقد تكون وهمية، وهي تتوقف بالتأكد على متغيرات شخصية وسياقية وثقافية واجتماعية. كما أن اختيار الشخص المرجعي أو الجماعة المرجعية أمر ذاتي، والطالب هو الذي يحدده، ويتوقف على تحديده هذا إدراكه للعدالة الأكاديمية. كما أن هناك فروقاً فردية في الحساسية للعدالة ذاتها كما ذكرنا سابقاً وفقاً لتصنيف هوسمان وهاتفيلد وميلز.

قياس متغير العدالة وتطوره

كأي متغير نفسي تربوي، لا يمكن أن نحزر تقدماً في فهم وتفسير العدالة الأكاديمية، والتنبؤ والتحكم بها دون وجود أداة قياس تتمتع بخصائص سيكومترية رصينة، وقد يبدو أن مفهوم العدالة الأكاديمية مفهوماً طارئاً بلا جذور ولا تاريخ، وهذا غير صحيح على إطلاقه، نعم، بحسب علم الباحثان، لم يعثر على من سبقهما في تقديم مفهوم العدالة الأكاديمية، بيد أن جذور هذا المفهوم يمكن تتبعها في إسهامات عدة باحثين في علم النفس التنظيمي، تنظيراً وقياساً.

وقد اختلف المختصون في أبعاد العدالة التنظيمية، فمنهم من قاسها بعامل رئيس واحد، وبعضهم بعاملين، والآخر بثلاثة، في حين ذهب بعضهم إلى أربعة عوامل. وهناك اتجاه حديث يدعم مصداقية البناء الرباعي من الناحية السيكومترية (Greenberg, 2011) يرى بأن أبعاد العدالة التنظيمية هي:

التوزيعية، والاجرائية، والتعاملية، والمعلوماتية، حيث جاءت الدراسات اللاحقة مؤكدة لرصانة ومصداقية هذا البناء (Bell, Wiechmann & Ryan, 2006; Colquitt, Conlon, Wesson, Porter & Ng 2001; Judge & Colquitt, 2004; Maharee-Lawler, Rodwell, & Noblet, 2010; Streicher et al., 2008).

والتباين بين مقاييس العدالة ليس محصوراً في عدد البنود التي تحتويها وعدد الأبعاد التي تقيسها، لكنها تختلف أيضاً في مصدر العدالة المراد قياسه، فمن هذه المقاييس ما يركز على عدالة الرئيس human agent (أستاذ المادة) ومنها ما يركز على عدالة المنظمة organization (المؤسسة التعليمية)، كما أن منها ما يفحص العدالة في موقف محدد specific event (توزيع الدرجة في المقرر) في حين بعضها يفحص العدالة بصورتها الشاملة general context (عملية توزيع الدرجات في المؤسسة التعليمية) أو في خلال فترة زمنية واسعة (عملية توزيع الدرجات خلال مراحل الدراسة في المؤسسة التعليمية). إلى جانب ذلك، تتباين مقاييس العدالة في مدخلها، فهناك ما يقيس العدالة بصورة مباشرة من خلال السؤال عن الحالة في تلك المؤسسة التعليمية أو مع ذلك الأستاذ، في حين أن بعضها يفضل الكشف عن العدالة بصورة غير مباشرة دون تحديد للمؤسسة التعليمية أو الأستاذ (Colquitt & Shaw, 2005).

ويقسم كل من "كولكوت و رودل" (Colquitt & Rodell, 2015) مقاييس العدالة إلى أربعة أقسام: مقاييس عدالة تؤكد على تمايز الأبعاد الفرعية للعدالة مع استخدامها في مواقف وسياقات متعددة Faceted Justice؛ ومقاييس عدالة تعامل العدالة كمكون عام مع استخدامها في مواقف وسياقات متعددة Latent Justice؛ ومقاييس تقيس العدالة العامة مع تأكيدها على تمايز الأبعاد الفرعية للعدالة Faceted Fairness؛ ومقاييس تقيس العدالة العامة من خلال ما يدركه الفرد للعدالة بصورة عامة من خلال بند واحد (مثلاً: بصورة عامة، يتم معاملتي بصورة عادلة في منظمتي) Overall Fairness، وأوضحا بعض الاشتراطات والمحذورات التي يجب مراعاتها عند استخدام كل نوع من هذه

الأنواع. كما بينا أنه وبغض النظر عن هذه التقسيمات، فإن جميعها تشترك في كونها تقيس العدالة في زمنها الماضي (بناء على خبرة مسبقة)، ومع بعض التحوير، يمكن رصد ما يتوقعه الفرد من عدالة مستقبلية سواء مع رئيسه القادم أو منظمته المستقبلية. من جانب آخر، أشار الباحثان إلى أن معظم الدراسات رصدت إدراك الموظفين (ككل) للعدالة من خلال متوسط إدراكهم لها في نقطة زمنية معينة between-individual، ولم ترصد إدراك الموظف للعدالة خلال نقاط زمنية مختلفة within-individual وذلك لفحص ما قد يعترى إدراك العدالة من تغير خلال مدة زمنية معينة أو سلسلة من الأحداث المتلاحقة.

ومن الضرورة أن نذكر هنا بأن مقاييس العدالة، على تنوعها المائل أماناً، لا تقيس واقع العدالة وفيما هي مطبقة بالفعل في المنظمة، ولكن تقيس ما يدركه الفرد منها، فقد تكون العدالة مطبقة بالفعل في المؤسسة التعليمية ولكن إدراك الطالب لها قاصر أو العكس. وفي كل الأحوال، فإن رصدنا للعدالة تم غالباً من خلال سؤال الأفراد عن إدراكهم لها، ومن النادر أن يتم سؤال الرؤساء عن مدى تطبيقهم هم للعدالة في مؤسساتهم وعلى أفرادهم، ومن المتوقع أن يكون هناك نوع من التبيان بين الإدراكين. ومن جانب الآخر، فإن معظم مقاييس العدالة، إن لم يكن جميعها، صممت بنودها لتقيس مواقف تتمثل فيها العدالة وليس عدم العدالة، وإذا سلمنا جدلاً بأن حساسية الأفراد لعدم العدالة (الظلم) أعلى من حساسيتهم للعدالة، فإننا نتوقع أن نحصل على ادراكات مختلفة في الشدة وربما النوع فيما لون تم استخدام مقياس صمم بكلا الصورتين.

إن المقياس الجيد للعدالة يجب أن يكون قادراً على احتواء جميع العناصر والمكونات الداخلية الدقيقة للعدالة، وقد طرح "كولكوت و رودل" (Colquitt & Rodell, 2015) عدداً من النقاط التي تتعلق بالعدالة في المؤسسات التعليمية:

- ١ - وجود إجراءات تعطي فرصة للطالب لعرض وجهة نظره في الدرجة التي يحصل عليها.

- ٢ - وجود إجراءات تعطي فرصة للطلاب لعرض وجهة نظره في كيفية توزيع الدرجات.
- ٣ - اتساق الإجراءات مع جميع الطلاب وفي جميع الأوقات.
- ٤ - حيادية إجراءات تنظيم المقرر وعدم تحيزها.
- ٥ - بناء إجراءات تنظيم المقرر على معلومات صحيحة.
- ٦ - وجود إجراءات تعطي فرصة للطلاب للمطالبة بمراجعة درجته والتحقق منها.
- ٧ - توافق الإجراءات مع المعايير الأخلاقية.
- ٨ - توزيع المخرجات (الدرجات، الشاء... إلخ) بناء على ما يبذله الطالب من جهد.
- ٩ - توزيع المخرجات (الدرجات، الشاء... إلخ) بشكل متكافئ.
- ١٠ - توزيع المخرجات (الدرجات، الشاء... إلخ) بناء على احتياجات ومتطلبات المقرر.
- ١١ - تعامل أستاذ المقرر مع طلابه يتسم بالأدب والاحترام.
- ١٢ - تعامل أستاذ المقرر مع طلابه يبتعد عن استخدام ألفاظ مؤذية.
- ١٣ - تفسير الإجراءات تتم بصورة صادقة.
- ١٤ - تبرير الإجراءات يتم بصورة شاملة.

وفي السياق التنظيمي، قام الباحثان (Alkhadher & Gadalreb, in press) بتصميم المقياس العربي للعدالة التنظيمية وفقاً لنموذج "كولكويت" (Colquitt, 2001)، مكوناً من ١٧ بنداً تقيس أربع عوامل هي: العدالة التوزيعية التي تشير إلى إدراك الفرد لعدالة توزيع الموارد، مثل الراتب والمنصب، والمعنوية منها كالحب والاهتمام؛ والعدالة الإجرائية التي تفحص الكيفية التي من خلالها تتخذ قرارات توزيع الموارد كالراتب، والقرارات الإدارية ومدى القدرة على التأثير في سيرها من خلال المشاركة في صياغة هذه الإجراءات؛ والعدالة التعاملية التي تشير إلى الاحترام والتقدير الذي يظهره المدير في تعامله مع

أفرادهم؛ وأخيراً، العدالة المعلوماتية التي تعنى بمدى قيام المدير بتزويد مرؤوسيه بمعلومات وافية ودقيقة بشأن الإجراءات ومخرجاتها. وقد أظهر التحليل العملي التوكيدي للبيانات عن أن النموذج الرباعي (للأربع عوامل المذكورة) يلائم البيانات بصورة أفضل بصورة جوهرية من النموذج الأحادي أو الثنائي أو الثلاثي، مما يعزز الصدق العملي للمقياس كما كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ للعدالة المعلوماتية (٨٦٠)، والعدالة الإجرائية (٨٨٠)، والعدالة التعاملية (٧٨٠)، والعدالة التوزيعية (٨٦٠)، وكان معامل ثبات المقياس الكلي أيضاً مرتفعاً حيث بلغ (٩١٠) مما يشير إلى اتساق داخلي جيد. كما سجل المقياس ارتباطات دالة مع متغيرات تنظيمية ملائمة تعزز صدق المقياس.

مشكلة الدراسة

يعد مفهوم العدالة الأكاديمية بالشكل الذي طرحناه آنفاً مفهوماً جديداً في مجال البحوث التربوية بالرغم من أن مفهوم العدالة التنظيمية قد ظهر منذ فترة طويلة في سياق علم النفس التنظيمي. ويرتبط مفهوم العدالة الأكاديمية بمنظور الطالب للتناسب بين ما قدمه من جهد وما حصل عليه من نتائج، مقارنة بما قدمه زملاؤه وحصلوا عليه، رغم أهمية التعرف على هذا المفهوم من وجهة نظر الطالب الذي يعد أساس أي مؤسسة تعليمية. وقد اهتمت الكثير من الدراسات التربوية بوجهات نظر الطلاب عند تقويم اساتذتهم بالجامعة (انظر الخثيلة، ٢٠٠٠) ولكنها لم تهتم بإدراكهم للعدالة في المقررات التي يدرسونها رغم تأثير ذلك كما ذكرنا سابقاً على أداء الطالب في المقرر.

نظراً لحدثة مصطلح العدالة الأكاديمية وعدم وجود دراسات سابقة تناولت أبعاد هذا المفهوم، تحاول الدراسة الحالية التحقق من التنظيم رباعي العوامل للعدالة الأكاديمية على غرار العدالة التنظيمية من وجهة نظر الطالب. من ناحية أخرى قد يبدد إلى الذهن تساؤل حول العوامل التي تؤثر في إدراك الطالب للعدالة الأكاديمية التي لا يستطيع الأستاذ التحكم بها. نظرياً هناك كثير من العوامل تتحكم في إدراك الطالب للعدالة الأكاديمية؛ تتعلق هذه العوامل

بطريقة توزيع أستاذ المقرر للمخرجات أو نواتج المقرر وموضوعية ونزاهة الإجراءات والأليات والعمليات التي تتم أثناء تدريس المقرر، وطريقة تعامل أستاذ المقرر معه ومدى توافر المعلومات التي يتيحها الأستاذ للطالب عن المقرر. هذه العوامل تم استخلاصها من النظريات المفسرة للعدالة التنظيمية كما سبق وأن ذكرنا، ومن الدراسات التي تمت في مجال علم النفس التنظيمي والصناعي للعدالة التنظيمية (Al-Zubi, 2010; Barsky & Kaplan, 2007; Barsky, Kaplan & Beal, 2011; Bies & Moag 1986; Byrne, 1999; Byrne & Cropanzano, 2000; Li & Cropanzano, 2009; Liljegren & Ekberg, 2009; Roberson & Colquitt, 2005; Tatum & Eberlin, 2008). ولكن هناك عوامل ليست ضمن تحكم أستاذ المقرر في النهاية، ومن أهمها نتيجة الطالب النهائية في المقرر؛ وقد تتفق مع ما كان يتوقعه الطالب أو تختلف عن تلك التوقعات. هذا التوقع سيكون واقعياً إذا أدرك الطالب العدالة الأكاديمية في المقرر بشكل صحيح؛ ولكن إدراك الطالب للعدالة الأكاديمية ليس بالضرورة أن يكون صحيحاً لأنه يعتمد على خصائص ذاتية كما أوضحنا سلفاً. لذا تحاول هذه الدراسة التعرف على مردود معرفة تقدير المقرر على تغيير إدراك الطالب للعدالة الأكاديمية. بشكل أكثر تحديداً تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال: هل سيغير إدراك الطالب للعدالة الأكاديمية بعد معرفته تقدير المقرر؟ وهل لهذا التغيير إن وجد علاقة بالفرق بين التقدير المتوقع والتقدير الذي حصل عليه بالفعل؟

أسئلة الدراسة

يمكن صياغة وتحديد مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة الآتية:

- ١ - ما مكونات العدالة الأكاديمية؟ هل تنتظم مكونات العدالة الاجتماعية في الأبعاد الأربعة المتوقعة (التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية، المعلوماتية)؟
- ٢ - هل يتغير إدراك الطالب للعدالة الأكاديمية بعد معرفة نتيجة المقرر مقارنة بإدراكه للعدالة الأكاديمية قبل معرفة تلك النتيجة؟

- ٣ - هل التغيير في إدراك الطالب للعدالة الأكاديمية - إن وجد - يرتبط بالتغيير في توقعاته في نتائج المقرر؟
- ٤ - هل يلعب جنس الطالب دوراً وسيطاً بين التغير في إدراك العدالة الأكاديمية والتغير في توقعات نتائج المقرر؟

فرضيات الدراسة

- ١ - يلائم البناء العاملي رباعي العوامل للعدالة الأكاديمية (التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية، المعلوماتية) البيانات المستمدة من طلاب الجامعة.
- ٢ - توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات إدراك الطلاب الجامعيين لأبعاد العدالة الأكاديمية قبل معرفة التقدير وبعده وفقاً للتقدير النهائي الحاصل عليه الطلاب في المقرر.
- ٣ - توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات إدراك الطلاب الجامعيين لأبعاد العدالة الأكاديمية قبل معرفة التقدير وبعده وفقاً للتقدير النهائي الحاصل عليه الطلاب في المقرر.
- ٤ - توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات إدراك الطلاب الجامعيين لأبعاد العدالة الأكاديمية قبل معرفة التقدير وبعده وفقاً للفرق بين التقدير النهائي للمقرر والتقدير المتوقع.
- ٥ - لا يوجد تفاعل دال إحصائية بين الجنس والفرق بين التقدير المتوقع والتقدير الفعلي على تغير إدراك الطالب لأبعاد العدالة الأكاديمية.

أهداف الدراسة

- ١ - تقديم مفهوم العدالة الأكاديمية في مجال البحث التربوي بحيث يتم تقييمها من وجهة نظر الطالب، وإعداد مقياس للعدالة الأكاديمية في ضوء البناء رباعي العوامل للعدالة الأكاديمية (التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية، المعلوماتية) بحيث يسهل على الباحثين وأساتذة الجامعات تقييم العدالة الأكاديمية من وجهة نظر طلابهم.

- ٢ - التحقق من صحة البناء العاملي الرباعي للعدالة الأكاديمية كما يدركها الطالب.
- ٣ - التعرف على الدور الذي يلعبه معرفة الطالب لنتيجته في المقرر في تغيير تقييمه للعدالة الأكاديمية.
- ٤ - كشف العلاقة بين الفرق بين توقعات الطالب لتقدير المقرر والتقدير الفعلي الذي حصل عليه من ناحية وتغيير الطالب لتقييمه للعدالة الأكاديمية من ناحية أخرى.
- ٥ - التعرف على الفروق بين الجنسين في تغيير تقييم العدالة الأكاديمية وفقاً لمتغيرات الدراسة (معرفة تقدير المقرر والفرق بين التقدير الفعلي والمتوقع).

أهمية الدراسة

للبحث الحالي أهمية نظرية في تحديد مفهوم العدالة الأكاديمية في مجال البحث التربوي، حيث ظهر مفهوم العدالة في الأساس في علم النفس من خلال علم النفس التنظيمي والصناعي فيما يعرف بالعدالة التنظيمية كما ذكرنا سابقاً. ولا تقل أهمية هذا المفهوم في المؤسسات التعليمية والتربوية ولا سيما الجامعات عنه في المؤسسات الخدمية والصناعية كما هو موجود حالياً. كما أنه تم تقديم تقييم هذا المفهوم من وجهة نظر الطالب وهو حجر الزاوية في العملية التعليمية، ومن المفيد التعرف على وجهة نظر الطالب في العدالة الأكاديمية نظراً لمرودها على أداء الطالب في المقرر والتزامه بمتطلباته وسلوكه الأكاديمي العام، وقد يمتد إلى تكوينه المهني اللاحق.

كما أن للبحث الحالي أهمية تطبيقية في تقديم مقياس للعدالة الأكاديمية من وجهة نظر الطالب وهو المقياس الأول في السياق التربوي، كما تتعرض الدراسة بفحص البناء العاملي للمقياس من خلال التحقق من البناء الرباعي العوامل لمقياس العدالة الأكاديمية وهو ضمناً التحقق من صدق التكوين الفرضي للمقياس. تتناول الدراسة أيضاً علاقة معرفة الطالب بنتائج المقرر على تقييمه للعدالة الأكاديمية والذي له أهميته التطبيقية في تحديد

التوقيت المناسب لتقييم العدالة الأكاديمية من وجهة نظر الطالب وتطبيقاته في تحديد مصداقية الطالب الذي يقوم بتقييم العدالة الأكاديمية من خلال ارتباطه بتقديره في المقرر أو من خلال واقعية تقييمه لقدراته الأكاديمية. كما تكشف الدراسة عن تأثير تقييم العدالة الأكاديمية بجنس الطالب و لها أهميتها التطبيقية عند تقييم العدالة الأكاديمية وفقاً للجنس. إن دراسة العدالة الأكاديمية كما يدركها الطلاب في حد ذاته مهم نظراً لخطورة هذا الإدراك ليس فقط في سلوك الطالب داخل الجامعة بل قد يمتد إلى سلوكه خارج خارجها.

مصطلحات الدراسة

أبعاد العدالة الأكاديمية

نظراً لأن مصطلح العدالة الأكاديمية يعد مصطلحاً جديداً في السياق التربوي، يمكننا قياسه على أساس المعلومات المعروفة عن المصطلح الأقدم وهو العدالة التنظيمية كما أشرنا سابقاً. وباعتبار العدالة الأكاديمية حالة خاصة من العدالة التنظيمية داخل السياق التربوي ومن خلال وجهة نظر الطالب، فإنه من المتوقع أن تكون للعدالة الأكاديمية الأبعاد الأربعة نفسها. وفحص هذا التوقع هو واحد من أهداف الدراسة الحالية.

العدالة التوزيعية Distributive Justice: ويقصد بها درجة إدراك الطالب لتوزيع المخرجات بشكل متكافئ بين الطلاب، بحيث يحصل الطالب على درجة في المقرر على أساس أدائه، ولا تدخل اعتبارات أخرى غير متعلقة بطبيعة المقرر مثل الخصائص الفردية للطلاب كالجنس والسن والعرق والدين والطائفة والانتماء السياسي وغيرها في حصوله على التقدير. كما تشمل أيضاً تلبية حاجات الطلاب ذوي الحاجات الملحة عند تساوى العوامل الأخرى.

العدالة الإجرائية Procedural Justice: ويقصد بها درجة إدراك الطالب للتكافؤ في الطرق والأليات والعمليات المستخدمة في تحديد المخرجات التي

تمسه، وتتضمن أن يطبق أستاذ المقرر نفس الإجراءات على جميع الأفراد الذين يخصهم قرار معين (جميع الطلاب أو بعضهم)، دون إعطاء امتياز في الإجراءات لأي منهم دون الآخرين واتخاذ القرارات الخاصة بالمقرر وفقاً لمعلومات دقيقة، والسماح بإجراءات المراجعة (الدرجات، الاختبارات....)، وعدم تعارض الإجراءات مع القيم الأساسية والقواعد التي تخضع لها الكلية، وأن تكون جميع الإجراءات التي يتخذها أستاذ المقرر أخلاقية ومتوافقة مع المعايير العامة والخاصة بالجامعة، وإتاحة الفرصة لمناقشة الأسس والقواعد المستخدمة في اتخاذ القرارات.

العدالة التعاملية Interpersonal Justice: ويقصد بها درجة إدراك الطالب لاحترام أستاذ المقرر لحقوق الطالب الأكاديمية والإنسانية والتعامل معه بلطف ولباقة وصدق وأمانة، وعدم التمييز في المعاملة بين الطلاب. كما تشمل العدالة التعاملية إدراك الطالب لجودة الطريقة التي يعامل بها الأستاذ الطالب عندما يتقدم بشكوى أو يطلب تفسيراً لإجراء من إجراءات المقرر.

العدالة المعلوماتية Informational Justice: ويقصد بها درجة إدراك الطالب لاحترام أستاذ المقرر لأسئلته والرد عنها وعدم الاستهانة بها وتوضيح جميع الإجراءات المتعلقة بالمقرر للطلاب والتي منها الاختبارات وتوزيع الدرجات والتكليفات ونظام الغياب وتأثيره على الدرجات. كذلك تتضمن العدالة المعلوماتية إدراك الطالب لوجود التوضيحات والارشادات حول أي إجراء متصل بالمقرر في الوقت المناسب وإتاحة المعلومات والارشادات المتصلة بالمقرر لجميع الطلاب، وليس خصّها لبعضهم، وتوضيح مبررات أي درجة أو إجراء متعلق بالطالب.

منهج البحث

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية استخدم الباحثان المنهج الوصفي والذي يلائم أهداف الدراسة وطبيعة الفروض وبالأخص استخدمت الدراسة طريقة البحث السببي المقارن.

مجتمع وعينة الدراسة

مجتمع الدراسة الحالية يشمل طلبة تخصص علم النفس بجامعة الكويت. شملت عينة الدراسة ٢٣٢ طالباً وطالبة من جامعة الكويت بكلية العلوم الاجتماعية - دارسي علم النفس، تم اختيارهم بطريقة المعاينة المتاحة، وقد كان معظم أفراد العينة من الإناث (١٨٩ طالبة بنسبة ٨١,٥٪) بمتوسط عمر ٢١,٧٢ سنة وانحراف معياري ٢,٤١ سنة. ودرس الطلاب المقررات الآتية: علم النفس التنظيمي والإحصاء النفسي ومناهج البحث في علم النفس وقياس الذكاء والقدرات. تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول والثاني من العام الأكاديمي ٢٠١٤/٢٠١٥؛ حيث تم تطبيق مقياس العدالة الأكاديمية بعد ثمانية أسابيع من بدء الدراسة بالمقرر (تطبيق قبلي) وفي نهاية المقرر بعد معرفة الطلاب بنتائج المقرر النهائية (تطبيق بعدي)، وقد كان حجم عينة المستجيبين في التطبيق البعدي ١٧٢ بنسبة إعادة استجابة مرتفعة (٧٤,١٪).

أداة البحث

استخدمت الدراسة مقياس العدالة الأكاديمية من إعداد الباحثين وتكون من ٢٤ بنداً، تقيس أربعة أبعاد كمكونات رئيسة للعدالة الأكاديمية، هي: العدالة التوزيعية (أرقامها من ١-٥)، العدالة الإجرائية (أرقامها من ٦-١٢)، العدالة التفاعلية (أرقامها من ١٣-١٩)، والعدالة المعلوماتية (أرقامها من ٢٠-٢٤)، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على إدراك عال للفرد لوجود العدالة الأكاديمية، وهناك خمس استجابات محتملة، هي: غير موافق إطلاقاً (١ درجة)، غير موافق (٢ درجة)، لحد ما (٣ درجات)، موافق (٤ درجات)، موافق تماماً (٥ درجات)، وقد صيغت جميع البنود صياغة موجبة ولا توجد بنود عكسية (انظر ملحق الدراسة). تم إضافة بند لتحديد الطالب تقديره المتوقع على المقرر في التطبيق القبلي فقط. تم تحديد التقدير الفعلي للطلاب في المقرر ومن ثم حساب الفرق بين التقدير الفعلي والتقدير المتوقع. تم التحقق من صدق التكوين الفرضي للمقياس وثبات الاتساق الداخلي لدرجاته، والتي أظهرت صدق المقياس وثبات درجاته بدرجة كافية (انظر نتائج الدراسة).

إجراءات البحث

طلب الباحثان (أساتذة المقررات) من الطلاب الإجابة على المقياس بصدق كأداة لتقييم المقرر وستستخدم نتائجها لغرض البحث العلمي ولتحسين المقرر. بعد جمع البيانات وادخالها تم التحقق من البيانات المفقودة missing values وتم تعويضها باستخدام طريقة التوقع المرجح expectation maximization (Neal & Hinton, 1998) المتوفرة ببرنامج SPSS. تم تحليل البيانات باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis (CFA) وتحليل التباين. وكان حجم العينة المستخدم ملائماً من حيث الحد الأدنى اللازم للتحليل (Bryant & Yarnold, 1995).

تحليل البيانات

في البداية، تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من البناء العاملي للعدالة الأكاديمية، والتأكد من وجود الأبعاد الأربعة المتوقعة للعدالة التنظيمية (انظر الشكل رقم ١). قام الباحثان بملاءمة النماذج رباعي العوامل للعدالة الأكاديمية (التوزيعية والاجرائية والتعاملية والمعلوماتية) لبيانات الدراسة. تم استخدام طريقة التقدير المعروفة تحت أسم المربعات الصغرى الموزونة بعد تصحيح المتوسط والتباين weighted least squares means and variance (Muthén, du Toit, & Spisic, 1997) adjusted (WLSMV). وتعد طريقة WLSMV من أكثر طرق التقدير ملائمة لبيانات المقاييس ذات البنود التي تقاس عند المستوى الرتبي ordinal scale، وهي المقاييس التي يستجيب إليها الأفراد من خلال مقياس ليكرت. وتعتبر طريقة WLSMV أقل تحيزاً في تقدير قيم البارامترات للبيانات الرتبية عند مقارنتها بطريقة الاحتمالية القصوى Maximum Likelihood (ML) خاصة عندما تكون المسافات بين الفئات ليست متساوية البعد (كما هو الحال في مقياس ليكرت)، وعندما تكون البيانات لا تتبع التوزيع الاعتدالي (Finney & DiStefano, 2013) وهو أمر متوقع مع معظم

البيانات التي تنتج من عينات متاحة وغير عشوائية كما هو الحال في بيانات الدراسة الحالية.

وبالرغم من أن بيانات الدراسة الحالية ليست حالة خاصة، بل متكررة ومتوقعة من تطبيق جميع المقاييس في العلوم السلوكية، إلا أن معظم الباحثين يستخدمون طريقة الاحتمالية القصوى بالرغم من أن افتراضاتها صعبة التحقيق في البيانات، ومن أولها اعتدالية التوزيع التي لا تتحقق في كثير من الأحيان في البيانات السلوكية.

تم تقييم نموذج التحليل العاملي التوكيدي باستخدام مؤشرات الملاءمة: مؤشر تكر-لويس TLI، مؤشر الملاءمة المقارن CFI والقيم المقترحة للملاءمة لهذين المؤشرين ٠,٩٠ أو أكبر يدل على ملاءمة مقبولة والقيم ٠,٩٥ أو أكثر تدل على ملاءمة جيدة، ومؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA وتشير القيم التي تقل عن ٠,٠٧ على ملاءمة مقبولة والقيم الأقل من ٠,٠٥ على ملاءمة جيدة (Hu & Bentler, 1999). كما تم فحص الارتباطات بين البواقي Residuals للكشف عن عدم الملاءمة المحلية local misfit (جادالرب، ٢٠٠٦). تم اختبار فروض الدراسة الأخرى باستخدام تحليل التباين الأحادي وتحليل التباين الثنائي. أجريت تحليلات البيانات باستخدام برنامجي SPSS و Mplus 7.0 (IBM Corp., 2013) و Mplus 7.0 (Muthén & Muthén, 2012) ..

نتائج الدراسة

التحقق من صحة الفرض الأول للدراسة

ملاءمة النموذج رباعي العوامل للعدالة الأكاديمية

للتحقق من صحة فرض الدراسة الأول حول مدى ملاءمة البناء العاملي رباعي العوامل للعدالة الأكاديمية للبيانات المستمدة من طلاب الجامعة، كانا نتحقق من وجود أربعة عوامل للعدالة الأكاديمية (التوزيعية، الإجرائية، التعاملية، المعلوماتية) تقع خلف استجابات أفراد العينة على بنود مقياس

العدالة الأكاديمية، قام الباحثان بملاءمة نموذج توكيدي رباعي العوامل (انظر شكل رقم ١).

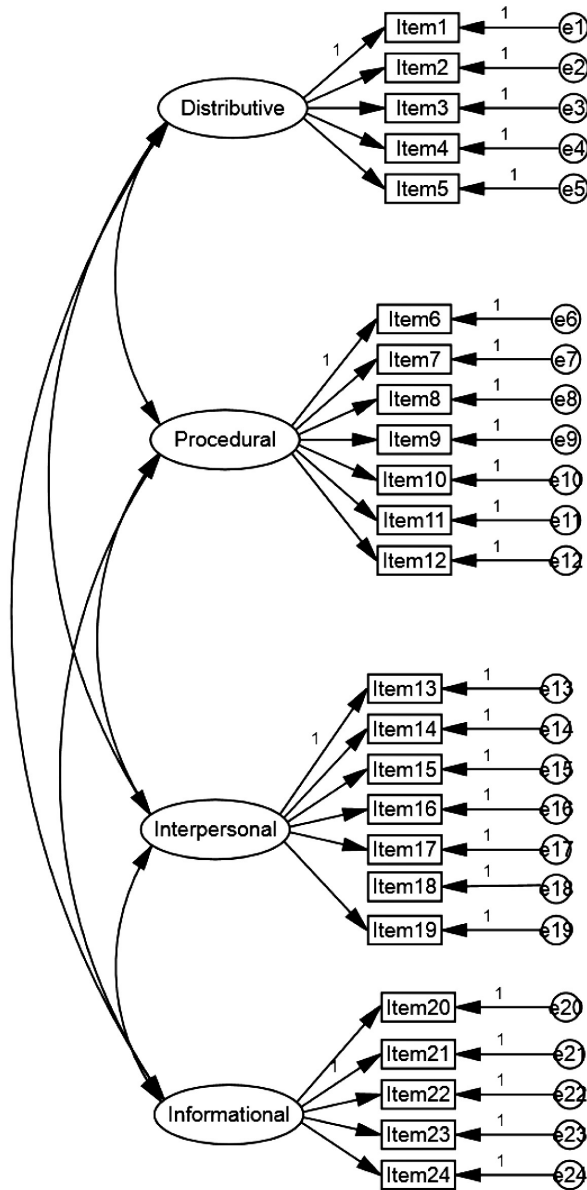
ويعرض جدول رقم (١) مؤشرات ملاءمة النموذج الرباعي لبيانات العينة، باستخدام مؤشر الملاءمة المقارن CFI ومؤشر تكر-لويس TLI ومؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقاربي RMSEA.

جدول رقم (١)

مؤشرات ملاءمة نموذج التحليل العاملي رباعي العوامل للبيانات

مؤشر الملاءمة	CFI	TLI	RMSEA
قيمه	٩١٧٠.	٩٠٠٠.	٠٦٧٠.
الحكم على الملاءمة	ملاءمة مقبولة	ملاءمة مقبولة	ملاءمة مقبولة

يتضح من جدول رقم (١) ملاءمة النموذج الرباعي العوامل للبيانات بشكل مقبول حيث كانت قيمة مؤشر الملاءمة المقارن CFI.920 وهي أقل من ٩٥٠. وتعد محك الملاءمة الجيدة لكنها أيضاً أعلى من ٩٠٠. وهي محك الملاءمة المقبولة. كذلك كانت قيمة مؤشر ملاءمة تكر-لويس TLI.900 وتدل على الملاءمة المقبولة. وأخيراً كانت قيمة مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقاربي RMSEA.0670؛ وتسير في نفس اتجاه نظيراتها من مؤشرات الملاءمة الأخرى. وبالرغم من أن النتائج تشير لوجود أربعة عوامل مستقلة للعدالة التنظيمية حيث تحققت ملاءمة مقبولة بين النموذج الرباعي والبيانات، إلا أنه من المهم فحص مصفوفة البواقي المعيارية Standardized Residual Matrix للوصول لأسباب عدم تمام الملاءمة بين النموذج والبيانات. ويعرض جدول رقم (٢) مصفوفة البواقي المعيارية الناتجة من التحليل العاملي التوكيدي، وقد تم وضع القيم التي تزيد عن (٢,٥٨) بلون أغمق لإبرازها والتي تعتبر القيم ذات الدلالة عند مستوى (٠,٠١) نظراً لأن المصفوفة المعروضة معيارية.



شكل رقم (١)

النموذج رباعي العوامل للعدالة الأكاديمية (التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية، المعلوماتية)

جدول رقم (٢)
مصنوفة البواقي المعيارية لبنود مقياس العدالة الأكاديمية (عدد البنود ٢٤)

	١٢٤	١٢٣	١٢٢	١٢١	١٢٠	١١٩	١١٨	١١٧	١١٦	١١٥	١١٤	١١٣	١١٢	١١١	١١٠	١٩	١٨	١٧	١٦	١٥	١٤	١٣	١٢	١١
١٢٤	٠,٠٠٠																							
١٢٣	٠,٤٢٩	٠,٣٦١																						
١٢٢	٠,١١٢	٠,٠٠٣	٠,١١٨																					
١٢١	٠,١٧٤	٠,٣٧٧	٠,٧٢	٠,٠٠٠																				
١٢٠	٠,٨٢٣	٠,٣١٦	٠,٠١٩	٠,٦٤٢	٠,٠٢٢																			
١١٩	٢,١٦٣	٢,١٥٠	٢,٠٠٢	٢,٧١٤	٢,٦٤١	٠,٠٠٠																		
١١٨	١,٥١١	٢,٥٤٣	١,٦٥٧	١,١١٩	١,٠٦١	١,٤٢	٠,٠٠٠																	
١١٧	٠,٥٢٤	١,١٧٠	٠,٩٢٠	١,٦١٧	٠,٧٢٣	٠,٠٦١	١,٢١٦	٠,٠١٦																
١١٦	٠,١٥٩	٠,٣١٦	١,٦٥	١,٠٣١	٠,١٧٦	٠,٩٠٠	٢,٢٤٠	٠,٣٠٠	١,١٣															
١١٥	٠,٩١٣	٠,٠٤٤	٠,٣٦٥	٠,٣٣٣	٠,٤٢١	٠,٤٩٣	٠,٣٠٧	٠,٤٢٧	٠,١٩٩	٠,٠٠٠														
١١٤	٠,٧١٠	٠,١٨٠	٠,٨٧٣	٠,٩٠٠	٠,٥٥٦	٠,٤٨٠	٠,٥٠١	٠,٣٥٥	٠,٠٩٨	٠,٧٨٨	٠,٠٠٠													
١١٣	١,٥٠٠	٠,٣٦٦	٠,٣٩٩	٠,٧٧٤	٠,٠٨٧	٠,٣٣٢	٠,٠٥٨	٠,١٥٨	٠,٧٨٥	٠,٦٤٥	٠,١٨٥	٠,٠٠٨												
١١٢	٠,٧٥٩	٠,٣٩٩	٠,٥٦٣	٠,٣٦٦	٠,٤٧٠	١,٣٧٨	١,٦٠٨	٠,٣١٣	٠,٣٣٣	٠,٢٠٧	٠,٨٠٩	٠,٢٥٣	٠,٠٥٤											

مصفوفة البواقي المعيارية لبزود مقياس العدالة الأكاديمية (عدد البزود (٢٤)
تابع/ جدول رقم (٢)

[illegible]

وبفحص القيم المعيارية المعروضة في جدول رقم (٢) يتضح أن هناك ثمانية قيم للبواقي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة المحدد (٠,٠١) وتعد جديرة بالتفسير. ثلاثة منهم تخص البند (١٩) الذي نصه "يستقبل أستاذ المقرر أسئلتي في الساعات المكتبية باحترام"؛ مع البنود (٢٠) "أوضح لي أستاذ المقرر جميع الإجراءات المتعلقة بالمقرر، ومنها الاختبارات وتوزيع الدرجات والتكليفات ونظام الغياب وتأثيره على الدرجات" و (٢١) "تصليني توضيحات وارشادات الأستاذ حول أي إجراء متصل بالمقرر في الوقت المناسب" و (٢٤) "يوضح لي أستاذ المقرر مبررات أي درجة أو إجراء متعلق بي. وينتمي البند (١٩) إلى العدالة الأكاديمية التعاملية في حين تنتمي البنود الثلاثة الأخرى إلى العدالة الأكاديمية المعلوماتية. ويلاحظ أن جميع قيم البواقي كانت موجبة مما يعنى أن قيم التباين Covariance بين البند (١٩) وتلك البنود الثلاثة الفعلية كانت أكبر من المتوقع، أي أن هناك ارتباط إيجابي بين أخطاء هذه البنود. ويؤكد صحة هذا التفسير أن قيم التعديلات المقترحة لتحسين ملائمة النموذج Modification Indices وتعد أحد مخرجات التحليل العاملي التوكيدي تشير إلى أن الارتباط بين تلك الأخطاء سوف يزيد بالفعل من ملائمة النموذج للبيانات. ويمكن تفسير ارتباط أخطاء البند (١٩) والبنود الثلاثة المذكورة نظراً لأن البند (١٩) يتعلق باحترام أسئلة الطلاب خارج إطار ساعات التدريس (الساعات المكتبية) والبنود الثلاثة الأخرى تتعلق بتوضيح معلومات عن المقرر للطلاب يمكن أن تدرك لدى الطالب باعتبارها دليلاً على احترام الطالب. نظرياً توضيح هذه المعلومات يعد مستقلاً عن احترام أستاذ المقرر للطلاب واحترام آرائهم أثناء التعامل الأكاديمي بين الطالب وأستاذه.

البند الخامس ونصه "ما أحصل عليه من درجات تتلاءم مع ضغوط المقرر التي أواجهها" أظهر أيضاً بواقي معيارية مرتفعة مع البندين (٦) "تُمنح الفرصة لي للتظلم من أي إجراء أو تقدير أثر علي سلباً" و (٧) "لدى الفرصة للتأثير في أي إجراء خاص بالمقرر قبل صدوره". وينتمي البند (٥) إلى العدالة الأكاديمية التوزيعية بينما ينتمي البنود (٦) و (٧) للعدالة الأكاديمية

الإجرائية. وبمراجعة محتوى البنود السابقة نجد أن البند (٥) يتناول إدراك الطالب للتوازن بين الدرجات وأعباء المقرر، وعادة ما يقيمه الطالب بشكل سلبي حيث يرى كثير من الطلاب أنهم يقدمون أكثر مما يحصلون في معظم الأحيان وليس من الغريب أن ترتبط أخطاؤه بالبند (٦) بقواعد التظلم التي تحددها قواعد الجامعة سلفاً ويدركها بعض الطلاب على أنها في صف الأستاذ أكثر منها منصفة للطلاب. كما ارتبطت أخطاء البند الخامس مع البند السابع الذي يتعلق بتأثير الطالب على إجراءات المقرر، وهو أيضاً ما يدركه الطالب على أنه تأثير ضعيف أو معدوم بصرف النظر عما يقوم به أستاذ المقرر. وقد اتضحت هذه التفسيرات من خلال مقابلات تمت مع بعض الطلاب الذين استجابوا على المقياس.

البند (١) "يتناسب تقديري في المقرر مع الجهد الذي أبذله" كانت له بواقي معيارية دالة احصائياً مع البند (١٨) "يميز أستاذ المقرر بين الطلاب في الدرجات لأسباب ليس لها علاقة بإجابته في الاختبار ومستواه الدراسي"، حيث كانت قيمة البواقي سالبة مما يعني أن القيمة المتوقعة للعلاقة بين البندين كانت أكبر من القيمة الفعلية. ينتمي البند (١) للعدالة التوزيعية بينما البند (١٨) للعدالة التعاملية. يمكن تفسير تلك البواقي السالبة لعدم إدراك الطالب الذي قرر أن تقديره في المقرر أقل من جهده على أنه نوع من التمييز بين الطلاب.

البند (٦) "تُمنح الفرصة لي للتظلم من أي إجراء أو تقدير أثر علي سلبي" كانت له بواقي معيارية دالة احصائياً مع البند التاسع "تُطبق الإجراءات والقواعد المحددة في توصيف المقرر دون تمييز" وكلاهما ينتمي للعدالة الأكاديمية الإجرائية. وتشير القيمة الموجبة للبواقي المعيارية إلى أن القيمة المتوقعة كانت أقل من القيمة الفعلية للعلاقة بين البندين. وبما أن البندين ينتميان للعدالة الإجرائية فقد كان من المتوقع أن يكون الارتباط بينهما كبير، وبمراجعة قيمة الارتباط بين البندين كانت قيمته الفعلية ٠.٥٢ وهي قيمة كبيرة

بالفعل. ويمكن تفسير تلك القيمة الكبيرة للارتباط بين البندين للارتباط الوظيفي بينهما حيث أن منح الفرصة للتظلم من أي قرار تم اتخاذه أثناء المقرر هي نوع من إجراءات المقرر التي تطبق دون تمييز وهو ما يقيمه البند (٩).

أخيراً أظهر الجدول رقم (٢) فروقاً معيارية دالة بين البندين (١٠) "يسمح لي أستاذ المقرر بمراجعة ورق إجابتني ودرجاتي في الاختبار إذا طلبت ذلك" و (١٩) "يستقبل أستاذ المقرر أسئلتي في الساعات المكتبية باحترام". البند (١٠) ينتمي للعدالة الإجرائية بينما ينتمي البند (١٩) للعدالة التعاملية. وقد يرجع ذلك إلى أن معظم أسئلة الطلاب في الساعات المكتبية تتعلق بمراجعة أوراق الاجابة ودرجاتهم في الاختبارات مما جعل الارتباط بين البندين يكون أكبر من المتوقع.

لم يقم الباحثان بتعديل النموذج للوصول لقيم أكبر للملاءمة بعد فحص مصفوفة البواقي أو التعديلات المقترحة لتحسين ملاءمة النموذج لأن ذلك قد يؤدي لملاءمة مرتفعة للعينة الحالية فقط في حين أنه قد يكون غير قابل للتكرار في عينات أخرى من نفس المجتمع Capitalization of Chance وهو ما أشار إليه "ماكولم" (MacCallum, 1995). يعرض جدول رقم (٣) التشبعات المعيارية للبنود على العوامل الأربعة.

بالإضافة لذلك تحقق الباحثان من ثبات الاتساق الداخلي للأبعاد الأربعة للعدالة الأكاديمية باستخدام المعادلة التي اقترحها براون (Brown, 2006) كبديل لمعادلة ألفا-كرونباك المشهورة نظراً للافتراضات الصارمة التي تعتمد عليها طريقة ألفا-كرونباك من ناحية وتحيز النتائج المستخرجة منها من ناحية أخرى (Raykov, 1997, 2001, 2004). وكانت قيمة الاتساق الداخلي المحسوبة للعدالة الأكاديمية التوزيعية والإجرائية والتعاملية والمعلوماتية على الترتيب هي ٨٥٠. و ٧٧٠. و ٨١٠. و ٨٩٠. وهي معاملات اتساق داخلي مقبولة إلى مرتفعة لجميع الأبعاد الأربعة للعدالة الأكاديمية.

جدول رقم (٣)

التشبعات المعيارية لبنود مقياس العدالة الأكاديمية على العوامل الأربعة*

رقم العبارة	محتوى العبارة	التشبعات المعيارية	رقم العبارة	محتوى العبارة	التشبعات المعيارية
١	يتناسب تقديري في المقرر مع الجهد الذي أبذله.	٠,٨٢٠	١٣	يحترم أستاذ المقرر حقوقى الأكاديمية والإنسانية.	٠,٧٩٥
٢	ما حصلت عليها مع درجات تتناسب مع التكاليف المطلوبة في المقرر.	٠,٨٤٠	١٤	يعاملني أستاذ المقرر بلطف واحترام.	٠,٨٦٤
٣	ما أحصل عليه من درجات تتناسب مع ساعات دراستي.	٠,٧٤٣	١٥	يعاملني أستاذ المقرر بكل صدق وأمانة.	٠,٨٣٣
٤	ما أحصل عليه من درجات تتناسب مع الصعوبات التي أواجهها في المقرر.	٠,٦٦٦	١٦	لا يميز أستاذ المقرر بين الطلاب في المعاملة.	٠,٣٩٧
٥	ما أحصل عليه من درجات تتلاءم مع ضغوط المقرر التي أوجهها.	٠,٥٤٨	١٧	يحترم أستاذ المقرر أسئلتي ويجيب عليها دون أن يستهين بها حتي لو كانت بسيطة.	٠,٧٢٥
٦	تُمنح الفرصة لي للتظلم من أي إجراء أو تقدير أثر علي سلبا.	٠,٢٣٠	١٨	يميز أستاذ المقرر بين الطلاب في الدرجات لأسباب ليس لها علاقة بأداء الطالب.	٠,٦٧٧
٧	لدى الفرصة للتأثير في أي إجراء خاص بالمقرر قبل صدوره.	٠,٢٣٣	١٩	يستقبل أستاذ المقرر أسئلتي في الساعات المكتبية باحترام.	٠,٧٨٢
٨	يتم اتخاذ القرارات الخاصة بالمقرر وفقا لمعلومات دقيقة.	٠,٤٣٦	٢٠	أوضح لي أستاذ المقرر جميع الإجراءات المتعلقة بالمقرر والتي منها الاختبارات وتوزيع الدرجات والتكاليف ونظام الغياب وتأثيره على الدرجات.	٠,٧٨٧
٩	تُطبق الإجراءات والقواعد المحددة في توصيف المقرر دون تمييز.	٠,٦٥٤	٢١	تصليني توضيحات وإرشادات الأستاذ حول أي إجراء متصل بالمقرر في الوقت المناسب.	٠,٦٧٨

تابع/ جدول رقم (٣)

التشبعات المعيارية لبنود مقياس العدالة الأكاديمية على العوامل الأربعة*

رقم العبارة	محتوى العبارة	رقم التشبعات المعيارية	رقم العبارة	محتوى العبارة	رقم التشبعات المعيارية
١٠	يسمح لي أستاذ المقرر بمراجعة ورق إجابتي ودرجاتي في الاختبار إذا طلبت ذلك.	٠,٧٥٨	٢٢	أي طالب يمكنه الوصول للمعلومات والإرشادات المتصلة بالمقرر ببسر.	٠,٧٢٤
١١	ينفذ أستاذ المقرر بالفعل ما عرضه في البداية في توصيف المقرر.	٠,٨٥٤	٢٣	المعلومات والإرشادات المتصلة بالمقرر متاحة لجميع الطلاب.	٠,٦٧١
١٢	إذا ما تم تغيير في إجراء محدد مسبقاً، فإن أستاذ المقرر يوضح مبررات التغيير للجميع.	٠,٨٢٠	٢٤	يوضح لي أستاذ المقرر مبررات أي درجة أو إجراء متعلق بي.	٠,٢٩٦

❖ جميع تشبعات البنود على العوامل التي تنتمي إليها دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

يتضح من جدول رقم (٣) ارتفاع قيم تشبعات البنود على العوامل الأربعة التي تنتمي إليها كانت متوسطة إلى مرتفعة القيمة وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). من المثير ملاحظة أن أدنى قيم التشبعات كانت (٠,٢٣٠) للبند رقم (١٦) على العدالة التعاملية، في حين كانت أعلى قيم التشبعات (٠,٨٦٤) للبند رقم (١٤) على العدالة التعاملية أيضاً؛ وبذلك أحتوى عامل العدالة التعاملية على أدنى وأعلى البنود من حيث التشبع مقارنة بباقي قيم تشبعات البنود.

بعد هذا العرض يمكننا القول بتحقيق الفرض الأول للدراسة حيث ظهرت أربعة أبعاد متميزة للعدالة الأكاديمية بعد ملائمة النموذج الرباعي العوامل للبيانات وهو ما يشير لصدق التكوين الفرضي لأداة الدراسة. كما كانت هذه الأبعاد الأربعة على درجة كافية من ثبات الاتساق الداخلي.

التحقق من صحة الفرض الثاني للدراسة

الفروق في إدراك العدالة الأكاديمية التي تعزى للمستوى الأكاديمي الطالب

للتحقق من صحة فرض الدراسة الثاني الذي نصه "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات إدراك الطلاب الجامعيين لأبعاد العدالة الأكاديمية قبل معرفة التقدير وفقاً للتقدير النهائي الحاصل عليه الطلاب في المقرر"، قام الباحثان بتقسيم الطلاب لثلاث مجموعات وفقاً لتقديرهم النهائي في المقرر، الأولى هي مجموعة التقدير المرتفع (A- / A) وعددهم ٦٧ (٣٩٪)، الثانية هي مجموعة التقدير المتوسط (B+ / B / B-) وعددهم ٧٣ (٤٢،٤٪)، والثالثة هي مجموعة التقدير المنخفض (C+ / C / C- / D+ / D / F) وعددهم ٣٢ (١٨،٦٪) وتم تحليل متوسطات المجموعات الثلاث في إدراك العدالة الأكاديمية بأبعادها الأربع باستخدام تحليل التباين الأحادي. تم استخراج الدرجات العملية لكل طالب ومن ثم إجراء تحليل التباين على متوسطات الدرجات العملية التي تكون أكثر ثباتاً من مجموع الدرجات الخام. (Furr, 2011)

نظراً لاختلاف أعداد الطلاب في المجموعات الثلاث قام الباحثان بالتحقق من افتراض تجانس التباين في البيانات باستخدام اختبار ليفين، حيث كانت جميع قيم إحصاء ليفين غير دالة عند مستوى (٠.١٠) مما يشير لتحقيق تجانس التباين بين المجموعات الثلاث. يعرض جدول رقم (٤) نتائج تحليل التباين بين مجموعات التقدير النهائي للمقرر.

يتضح من النتائج المعروضة في جدول رقم (٤) وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعات الطلاب الثلاث في ثلاثة أبعاد للعدالة الأكاديمية هي التوزيعية والاجرائية والتعاملية، ولم تظهر فروق وفقاً لتقدير الطالب في المقرر في العدالة المعلوماتية. جميع هذه الفروق الدالة كانت لصالح المجموعة المرتفعة التقدير كما أظهرته نتائج اختبار شيفيه البعدي. وتوضح تلك النتائج أن الطلاب المتفوقين يدركون أبعاد العدالة الأكاديمية الثلاثة السابقة الذكر بشكل أعلى من زملائهم متوسطي ومنخفضي التقدير، مع العلم أن إدراك العدالة الأكاديمية كان سابق على علمهم بتقدير المقرر الفعلي. وبمراجعة البنود الخمسة المكونة

للعادلة المعلوماتية (انظر ملحق الدراسة) نجد أنها تمثل حقائق أكثر منها إدراكات، حيث أنها تتعلق بقيام أستاذ المقرر بتوضيح مجموعة متنوعة من المعلومات للطلاب تتعلق بالمقرر، الأمر الذي يختلف عن أبعاد العدالة الأكاديمية الثلاثة الأخرى؛ ولعل ذلك يفسر عدم وجود فروق بين المجموعات في العدالة المعلوماتية بصفة خاصة.

جدول رقم (٤)

نتائج تحليل التباين بين مجموعات التقدير النهائي للمقرر في أبعاد العدالة الأكاديمية الأربع

بعد العدالة الأكاديمية	مجموعة التقدير	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	الدلالة	نتائج اختبار شيفيه
التوزيعية	المرتفع	٣,٩٦	٠,٦١	٨,٤٣	< ٠,٠٠١	لصالح مجموعة التقدير المرتفع
	المتوسط	٣,٥٢	٠,٧٥			
	المنخفض	٣,٥١	٠,٦٦			
الإجرائية	المرتفع	٤,٢٩	٠,٤٠	٧,١٨	٠,٠٠١	لصالح مجموعة التقدير المرتفع
	المتوسط	٤,٠٣	٠,٥٥			
	المنخفض	٣,٩٠	٠,٥٨			
التعاملية	المرتفع	٤,٧٤	٠,٣٨	٥,٤٩	٠,٠٠٥	لصالح مجموعة التقدير المرتفع
	المتوسط	٤,٥٣	٠,٥١			
	المنخفض	٤,٤٦	٠,٣٦			
المعلوماتية	المرتفع	٤,٦٣	٠,٤٦	٢,٤٧	٠,٠٨٨	-
	المتوسط	٤,٤٦	٠,٥٨			
	المنخفض	٤,٣٩	٠,٥٧			

تشير تلك النتائج إلى تحقق فرض الدراسة الثاني بشكل جزئي حيث ظهرت فروق دالة إحصائية في ثلاث أبعاد فقط من أبعاد العدالة الأكاديمية تعزى إلى تقدير الطالب النهائي في المقرر، مما يشير إلى أن الطالب المتفوق يكون أكثر ميلاً وربما أكثر حساسية في إدراك العدالة الأكاديمية مقارنة بزملائه الأقل في المستوى الأكاديمي.

التحقق من صحة الفرض الثالث للدراسة

تغير إدراك العدالة الأكاديمية قبل وبعد معرفة نتائج المقرر وفقاً للتقدير النهائي للمقرر

ينص الفرض الثالث للدراسة على أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات إدراك الطلاب الجامعيين لأبعاد العدالة الأكاديمية قبل معرفة التقدير وبعده وفقاً للتقدير النهائي الحاصل عليه الطلاب في المقرر. واختبار صحة هذا الفرض تم حساب الفرق بين الإدراك القبلي والبعدي لأبعاد العدالة الأكاديمية الأربعة واستخدامه كمتغير مستقل. وقد تم استخراج الدرجات العملية لكل بعد من أبعاد العدالة الأكاديمية لكل طالب في القياسين القبلي والبعدي ومن ثم إجراء تحليل التباين على متوسطات الدرجات العملية التي تكون أكثر ثباتاً من مجموع الدرجات الخام (Furr, 2011) كما ذكرنا سابقاً. تم التحقق من افتراض تجانس التباين في البيانات باستخدام اختبار ليفين وكانت جميع قيم احصاء "ليفين" غير دالة عند مستوى (٠.١٠). يعرض جدول رقم (٥) نتائج تحليل التباين بين مجموعات التقدير النهائي للمقرر. ويلاحظ أنه إذا كان الفرق موجباً دل على انخفاض إدراك العدالة، في حين أنه إذا كان الفرق سالباً دل على ارتفاع إدراك العدالة.

جدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين بين مجموعات التقدير النهائي للمقرر في تغير إدراك أبعاد العدالة الأكاديمية الأربع قبل وبعد معرفة نتائج المقرر

بعد العدالة الأكاديمية	مجموعة التقدير	متوسط التغير	الانحراف المعياري	قيمة ف	الدالة	نتائج اختبار شيفيه
التوزيعية	المرتفع	٢٢٠-	٨٠٠	٣,٤٥	٠,٣٤٠	لصالح مجموعة التقدير المرتفع مع مجموعة التقدير المتوسط
	المتوسط	١٣٠	٩٤٠			
	المنخفض	١٧٠-	٤٨٠			

تابع/ جدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين بين مجموعات التقدير النهائي للمقرر في تغير إدراك أبعاد العدالة الأكاديمية الأربع قبل وبعد معرفة نتائج المقرر

بعد العدالة الأكاديمية	مجموعة التقدير	متوسط التغير	الانحراف المعياري	قيمة ف	الدلالة	نتائج اختبار شيفيه
الإجرائية	المرتفع	٠,٢٠-	٠,٥٨٠	١٩	٠,٨٢٩٠	-
	المتوسط	٠,٥٠-	٠,٥٨٠			
	المنخفض	٠,١١٠-	٠,٤٨٠			
التعاملية	المرتفع	٠,٠٧٠	٠,٦٧٠	٨٨	٠,٤١٧٠	-
	المتوسط	٠,٠٤٠-	٠,٥٣٠			
	المنخفض	٠,١٠٠	٠,٣٧٠			
المعلوماتية	المرتفع	٠,٠٣٠	٠,٧٠٠	٥١	٠,٦٠٢٠	-
	المتوسط	٠,٠٣٠-	٠,٥٤٠			
	المنخفض	٠,١١٠	٠,٥٩٠			

يتضح من النتائج المعروضة في جدول رقم (٥) وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعات الطلاب الثلاث في تغيير إدراك العدالة التوزيعية فقط، وقد كان هذا الفرق دالاً فقط لصالح المجموعة المرتفعة التقدير في مقابل المجموعة متوسطة التقدير فقط. وبفحص قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية نجد أن مجموعة المتفوقين قد تحسنت لديهم إدراكات العدالة التوزيعية بعد معرفة تقدير المقرر، في حين أن الأفراد متوسطي التقدير قد انخفض لديهم إدراك العدالة التوزيعية بعد معرفة تقدير المقرر. وبمراجعة بنود العدالة التوزيعية الخمسة نجد أن تقييم المجموعة المرتفعة للتوازن بين الجهد المبذول (المدخلات) والتقدير الذي حصلوا عليه في المقرر (المخرجات) والعلاقة بين الدرجات (المخرجات) والتكاليف وساعات الدراسة والصعوبات التي قابلوها وضغوط المقرر (المدخلات) قد ارتفعت بعد ما حصلوا على أعلى التقديرات في المقرر. في حين كان تقييم المجموعة المتوسطة التقدير لنفس المدخلات والمخرجات قد انخفض.

توضح تلك النتائج تحقق فرض الدراسة الثالث بشكل جزئي حيث ظهرت فروق دالة إحصائياً في تغير إدراك بعد واحد فقط من أبعاد العدالة الأكاديمية هو العدالة التوزيعية تعزى إلى تقدير الطالب النهائي في المقرر. وتدل تلك النتائج على حساسية بُعد العدالة الأكاديمية التوزيعية بصفة خاصة لنتائج المقرر.

التحقق من صحة الفرض الرابع للدراسة

تغير إدراك العدالة الأكاديمية قبل وبعد معرفة نتائج المقرر وفقاً لتغير التقدير النهائي للمقرر عن المتوقع

ينص الفرض الرابع للدراسة أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إدراك الطلاب الجامعيين لأبعاد العدالة الأكاديمية قبل معرفة التقدير وبعده وفقاً للفرق بين التقدير النهائي للمقرر والتقدير المتوقع. واختبار صحة هذا الفرض تم تقسيم العينة لثلاث مجموعات وفقاً للتقدير المتوقع والتقدير الفعلي: المجموعة الأولى هي المجموعة التي انخفض تقديرهم الفعلي عن المتوقع وكان عددهم ٣٦، المجموعة الثانية هي المجموعة التي كان تقديرهم الفعلي عند مستوى توقعاتهم وكان عددهم ١٠٦، أما المجموعة الثالثة فهي المجموعة التي ارتفع تقديرهم الفعلي عن المتوقع وكان عددهم ٣٠. مثل هذا المتغير المستقل في سلسلة تحليلات التباين التي جرت على الفرق بين الدرجات العملية للإدراك القبلي والبعدي لأبعاد العدالة التنظيمية الأربعة كمتغيرات تابعة. تم التحقق من افتراض تجانس التباين في البيانات باستخدام اختبار ليفين وكانت جميع قيم احصاء ليفين غير دالة عند مستوى (٠.١٠). يعرض جدول رقم (٦) نتائج تحليل التباين بين مجموعات الفرق بين التقدير الفعلي والمتوقع الثلاث (انخفاض، دون تغيير، ارتفاع).

جدول رقم (٦)

نتائج تحليل التباين بين مجموعات الفرق بين التقدير الفعلي والمتوقع في تغير إدراك أبعاد العدالة الأكاديمية الأربع قبل وبعد معرفة نتائج المقرر

بعد العدالة الأكاديمية	مجموعة الفرق بين التقدير الفعلي والمتوقع	متوسط التغيير	الانحراف المعياري	قيمة ف	الدلالة	نتائج اختبار شيفيه
التوزيعية	انخفاض	٠,٤٠	١,٠٦	٨,٣٦	< ٠,٠٠١	لصالح مجموعة الانخفاض في التقدير الفعلي عن المتوقع
	دون تغيير	٠,١٤-	٠,٧٣			
	ارتفاع	٠,٤٦-	٠,٦٥			
الإجرائية	انخفاض	٠,١٧	٠,٦٥	٢,٥٤	٠,٠٧٩	-
	دون تغيير	٠,١١-	٠,٥٢			
	ارتفاع	٠,١٣-	٠,٥٧			
التعاملية	انخفاض	٠,١٢	٠,٥٨	٠,٦٥	٠,٥٢٢	-
	دون تغيير	٠,٠١-	٠,٥٩			
	ارتفاع	٠,٠٤	٠,٥١			
المعلوماتية	انخفاض	٠,١٨	٠,٦١	١,٨٢	٠,١٦٧	-
	دون تغيير	٠,٠٤-	٠,٦١			
	ارتفاع	٠,٠٤-	٠,٦٧			

يتضح من النتائج المعروضة في جدول رقم (٦) وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعات الطلاب الثلاث في تغيير إدراك العدالة التوزيعية فقط، وقد كان هذا الفرق دالاً لصالح المجموعة التي انخفض تقديرها الفعلي عن المتوقع. وبفحص قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية نجد أن المجموعة التي انخفضت تقديراتها قد انخفضت معها إدراكاتهم للعدالة التوزيعية بعد معرفة تقدير المقرر الفعلي، في حين أن الطلاب الذين لم يتغير تقديرهم الفعلي عن توقعاتهم قد ارتفع لديهم إدراك العدالة التوزيعية ارتفاع طفيف بعد معرفة تقدير المقرر الفعلي، ولكنه دال مقارناً بالمجموعة التي انخفض تقديرهم الفعلي عن المتوقع. كما ارتفع بالطبع إدراك الطلاب الذين حصلوا على تقدير فعلى أكبر من المتوقع للعدالة التوزيعية. وتوضح تلك النتائج تحقق الفرض الرابع للدراسة بشكل

جزئي والتي تدل مرة أخرى على حساسية العدالة الأكاديمية التوزيعية بصفة خاصة لنتائج المقرر.

التحقق من صحة الفرض الخامس للدراسة

تغير إدراك العدالة الأكاديمية قبل وبعد معرفة نتائج المقرر: دور جنس الطالب
الفرض الخامس للدراسة هو لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين الجنس والفرق بين التقدير المتوقع والتقدير الفعلي على تغير إدراك الطالب لأبعاد لعدالة الأكاديمية. ويستلزم التحقق من صحة هذا الفرض إجراء تحليل التباين الثنائي باستخدام المجموعات الثلاثة للفرق بين التقدير المتوقع والفعلي كمتغير مستقل أول و جنس الطالب كمتغير مستقل ثان والفرق بين الدرجات العاملة لإدراك أبعاد العدالة الأكاديمية كمتغير تابع. تم التحقق من افتراض تجانس التباين في البيانات باستخدام اختبار "ليفين" باستخدام المجموعات الست التي تنتج عن تفاعل المجموعات الثلاث للفرق بين التقدير المتوقع والفعلي و جنس الطالب (ذكور/ إناث) وكانت جميع قيم إحصاء "ليفين" غير دالة عند مستوى (٠,٠١). يعرض جدول رقم (٧) نتائج التفاعل بين المتغيرين المستقلين على المتغير التابع.

جدول رقم (٧)

نتائج أثر التفاعل بين مجموعات الفرق بين التقدير الفعلي والمتوقع والجنس في تغير إدراك أبعاد العدالة الأكاديمية الأربع قبل وبعد معرفة نتائج المقرر

بعد العدالة الأكاديمية	مجموعة الفرق بين التقدير الفعلي والمتوقع	متوسط التغير		الانحراف المعياري		قيمة ف	الدلالة
		ذكور	إناث	ذكور	إناث		
التوزيعية	انخفاض	٠,٠٠	٠,٥٠	٠,٣٣	١,١٦	١,٧٩	٠,١٧٠
	دون تغيير	٠,٠٥	٠,١٩-	٠,٨٩	٠,٦٩		
	ارتفاع	٠,٥٦-	٠,٤٢-	٠,٥٠	٠,٧٣		
الإجرائية	انخفاض	٠,١٠	٠,١٨	٠,٤١	٠,٧٠	٠,٦٤	٠,٥٣٠
	دون تغيير	٠,٠٧	٠,١٥-	٠,٧٧	٠,٤٥		
	ارتفاع	٠,٠٧-	٠,١٥-	٠,٣٥	٠,٦٦		

جدول رقم (٧)

نتائج أثر التفاعل بين مجموعات الفرق بين التقدير الضعلي والمتوقع والجنس في تغير إدراك أبعاد العدالة الأكاديمية الأربع قبل وبعد معرفة نتائج المقرر

بعد العدالة الأكاديمية	مجموعة الفرق بين التقدير الضعلي والمتوقع	متوسط التغيير		الانحراف المعياري		قيمة ف	الدلالة
		ذكور	إناث	ذكور	إناث		
التعاملية	انخفاض	٠,٢٢	٠,٠٩	٠,٦٧	٠,٥٧	٠,١٢	٠,٨٩١
	دون تغيير	٠,٢٠	-٠,٠٥	١,٠٣	٠,٤٤		
	ارتفاع	٠,١٤	-٠,٠١	٠,٣٤	٠,٥٨		
المعلوماتية	انخفاض	٠,٤٦	٠,١٢	٠,٦٢	٠,٥٩	٠,٤٣	٠,٦٥٣
	دون تغيير	٠,١٧	-٠,٠٨	١,٠٨	٠,٤٥		
	ارتفاع	٠,٣٦	-٠,٢٢	٠,٦٢	٠,٦٤		

يتضح من جدول رقم (٧) عدم دلالة التفاعل بين الجنس والفرق بين التقدير المتوقع والفعلي على أي من أبعاد العدالة الأكاديمية الأربعة. كان سلوك إدراك العدالة الأكاديمية بأنواعها المختلفة واحداً عند الجنسين كما تم عرضه في نتائج الفرض الرابع للدراسة حيث كان هناك اختلاف طفيف بين الذكور والإناث في إدراكهم لأبعاد العدالة الأكاديمية وفقاً لمجموعات الفروق بين التقدير المتوقع والفعلي، وهذا الاختلاف لم يصل أو حتي يقترب من حد الدلالة. وتشير تلك النتائج أن إدراك العدالة لا يختلف باختلاف الجنس فإدراك الإنسان واحد للعدالة الأكاديمية لا فرق فيه بين ذكر وأنثى.

مناقشة نتائج الدراسة

يعد مفهوم العدالة من المفاهيم الشائعة التي تناولها الباحثون ومن زوايا عدة، فقد اهتم بها علماء الاجتماع والسياسة والقانون والاقتصاد، غير أن دخول علماء النفس على خط الاهتمام به جاء متأخراً نسبياً، وربما انحصر الاهتمام به داخل مجالات علم النفس الاجتماعي والسياسي والتنظيمي، غير أن باحثاً هذه الدراسة قد استبصراً تطبيقاً آخر له في المجال الأكاديمي يتمثل

في ادراك الطالب الجامعي للعدالة الأكاديمية؛ مستلهمين من الأطر النظرية التي قدمها علماء النفس التنظيمي ما يعينهم على بلورة مفهوم العدالة في مجالها الجديد، الأكاديمي.

إن أي مفهوم لا يعد مفهوماً نفسياً ما لم تظهر صلته بالجوانب السلوكية للفرد، وارتباطه بالمجالات المعرفية والانفعالية له، وليس من العسير أن نرى أن مفهوم العدالة وطيد الصلة بكل ذلك، فشعور الفرد بانتفاء العدالة سيؤثر سلباً على أدائه ودافعيته وتفاعله من بيئته وولائه لمنظّمته، بل قد تقود المراحل المتقدمة من الشعور بالظلم إلى الانفلات والفوضى والتدمير. والعكس صحيح، فشعور الفرد بالعدالة يرفع حالة الولاء لمؤسسته الأكاديمية، وسلوك المواطنة الصالحة، ومن مستوى دافعيته وأدائه.

ويجب أن نشير إلى أن ما يعنينا هنا، وما نقيسه إجرائياً، ليس تحقق العدالة في الواقع، لأن ذلك ليس بعداً نفسياً في حد ذاته بقدر ما هو بعد قانوني، ولكن ما يهمنا هو ما يدركه الطالب من أن هناك توزيعاً عادلاً للمخرجات كالدرجات والثناء ونحوهما، وما انطبع في ذهنه من خلو الإجراءات والتعاملات التي تخصه من غبن بين عليه، وما شعر به من مساواة في التعامل مقارنة بأقرانه. وقد يسند الواقع هذا الإدراك أو لا يسنده، بمعنى أنه قد يشعر الطالب بالغبن في حين أن أستاذه كان عادلاً بالفعل، أو أنه يشعر بأنه عومل بالعدل في حين أن مجريات الواقع لا تشير لذلك.

وكمعظم المفاهيم النفسية المجردة، من الصعب قياسها دون توافر أداة رصينة قادرة على رصد التغير في درجة المفهوم بشكل دقيق، وحيث إن مثل هذه الأداة غير متوافرة، فقد قام الباحثان أولاً بتطوير مقياس للعدالة الأكاديمية، أظهر التحليل العامل التوكيدي لبنوده أن هناك أربعة أبعاد متميزة تظهر ملائمة النموذج الرباعي العوامل للبيانات، هي: العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التفاعلية، والعدالة المعلوماتية، والحقيقة أن هذه الأبعاد يتوافر لها إطار نظري رصين يسند من واقعيتها ومنطقيتها، يمكن رصدتها فيما

نشر من أدبيات علمية في مجال العدالة التنظيمية (Greenberg, 2011). وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن هذه الأبعاد على درجة كافية من ثبات الاتساق الداخلي، لكن نظراً لعدم وجود مقياس مشابه فمن المتعذر حالياً قياس الصدق التلازمي له، لكن اكتفى الباحثان بقياس الصدق المفاهيمي له، الذي توصل من خلال التحليل العاملي التوكيدي إلى ملاءمة النموذج الرباعي للعدالة الأكاديمية للبيانات، الأمر الذي يجعلنا أكثر اطمئناناً من تحقق الفرض الأول للدراسة.

توصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذين حصلوا على تقدير عالي في نهاية المقرر يدركون أبعاد العدالة الأكاديمية التوزيعية والإجرائية والتعاملية بشكل أعلى جوهرياً من نظرائهم متوسطي ومنخفضي التقدير، علماً بأن إدراكهم للعدالة الأكاديمية كان سابقاً على علمهم بالتقدير الذي حصلوا عليه فعلياً في نهاية المقرر. وهي نتيجة تستحق التأمل، فما الذي جعل الطلاب الفائقين، في المقرر على الأقل، أكثر إدراكاً للعدالة (التوزيعية والإجرائية والتعاملية) مقارنة مع أقرانهم من الطلاب متوسطي ومنخفضي التقدير، هل هي حالة من الثقة بأستاذ المقرر أو النظام الجامعي ككل بأنه نظام عادل؟ أو هي انعكاس للخبرة السابقة في التعامل مع الأساتذة الذي يدغمون تفوقهم بما يستحق من تكريم وتعامل لائق؟ أو هي حالة من الصحة النفسية يتمتع بها هؤلاء الفائقين تجعل من الافتراض المسبق للعدالة هو الأمر المتوقع من الأستاذ وليس الغبن؟ أم أن التباين أساساً مصدره منخفضي التقدير الذين، كما يبدو، في صراع دائم مع الطرف الآخر الذي يرون أنه لا يمنحهم ما يستحقون من تقدير؟ بمعنى أن مصدر الضبط locus of control لديهم خارجي المصدر، ينحون دوماً باللائمة على عوامل خارجية عن ذاتهم هي المسؤولة عما يدركونه من غبن، وليس لعوامل مرتبطة بذواتهم وكفاءتهم. لا يمكننا الجزم بأن أي من هذه التفسيرات مسؤولة عن هذا التباين، ولكن نظن أن دراسة لاحقة في هذا المجال يمكن أن تساعدنا على الإجابة عن مصدر هذا التباين بصورة أدق، وربما فسرت لماذا لم يشمل هذا التباين العدالة المعلوماتية أيضاً، وعلى ذلك يمكن القول بتحقيق الفرض الثاني بصورة جزئية.

ليس هذا فحسب بل دلت النتائج على أن مجموعة الطلبة مرتفعي التقدير قد تحسنت لديهم إدراكات العدالة التوزيعية بشكل جوهري بعد معرفة التقدير النهائي للمقرر، مقارنة بنظرائهم متوسطي التقدير، وكأن معرفتهم للتقدير العالي الذي حصلوا عليه قد عزز لديهم الثقة بما كانوا يتوقعون من عدالة أستاذ المقرر، في حين أن الأفراد متوسطي التقدير قد انخفض لديهم إدراك العدالة التوزيعية بعد معرفة تقدير المقرر. وقد يفسر ذلك لأن هذه المجموعة قد تبذل جهداً مماثلاً أو مقارباً للجهد الذي تبذله مجموعة الفائقين ولكن نتيجة لقدراتهم الأقل نسبياً لا يحصلون على نفس التقديرات التي يحصل عليها الطلاب الفائقين. ومن الجدير بالاهتمام أن المجموعة المنخفضة التقدير قد تحسنت أيضاً إدراكاتهم للعدالة التوزيعية بعد معرفة نتائج المقرر، وبالرغم من عدم دلالة هذا التحسن مقارنة بأي من المجموعتين الأخرتين، إلا أن هذا التحسن مثير للاهتمام. ومن المثير للاهتمام أيضاً عدم دلالة التغير في أبعاد العدالة الأكاديمية الثلاث الأخرى، لأنه كما يبدو لنا أن إجراءات المقرر وتعامل الأستاذ والمعلومات المتوفرة عن المقرر لا تتغير بتغير تقدير المقرر وهو الأمر الذي لم يحدث مع العدالة التوزيعية، كما تدل على حساسية العدالة التوزيعية بصفة خاصة لنتائج المقرر. وعلى هذه النتيجة يمكننا القول بأن الفرض الثالث قد تحقق بصورة جزئية.

كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن المجموعة التي انخفضت تقديراتها في المقرر عما كانت تتوقعه، بعد معرفتهم بالتقدير الفعلي، قد انخفضت معها إدراكاتهم للعدالة التوزيعية أيضاً وبشكل جوهري مقارنة بالمجموعة التي لم يتغير تقديرهم الفعلي عن توقعاتهم والمجموعة التي زاد تقديرهم الفعلي عن توقعاتهم، وتبدو هذه النتيجة منطقية، فإن انخفاض التقدير عما كان متوقعا يدفع الطالب للتساؤل عن سبب هذا الإخفاق، ولا يسلم أستاذ المقرر عادة من اللوم والالتهام بالظلم، لأن اللوم من الميكانزمات الدفاعية والحيل العقلية التي تسهم في خفض حالة القلق لدى الطالب الناشئة من إخفاقه في الحصول على الدرجة التي يأمل بها، وتخفف من حالة الإحباط التي يشعر بها، وتبعد ذاته عن دائرة الاتهام بالتقصير في الأداء. ولأن العدالة التوزيعية هي بعد العدالة

الأكاديمية الوحيد الذي يربط بين المدخلات ونتائج المقرر، فليس من الغريب أن نجد هذا التغير في إدراك العدالة التوزيعية نتيجة انخفاض تقدير المقرر، كما كان من المتوقع أن يرتفع إدراك العدالة التوزيعية خاصة للمجموعة التي زادت تقديراتهم الفعلية عن توقعاتهم. وقد عرضنا من قبل افتراض "أدمز" فيما يخص العدالة التوزيعية في أن الفرد مدفوع دائماً بواسطة مدركات عدم العدالة، حيث إن الاستجابات لظروف عدم العدالة أكثر ديناميكية من الاستجابات لظروف العدالة، مما يجعل الطالب يميل لإدراك عدم العدالة عندما تنخفض مخرجاته (نتائج المقرر في هذه الحالة) عن توقعاته. مرة أخرى تجيب هذه النتيجة عن الفرض الرابع للدراسة بشكل جزئي.

ولم تظهر النتائج تفاعلاً دالاً بين الجنس والفرق بين التقدير المتوقع والتقدير الفعلي على تغير إدراك الطالب لأي من أبعاد العدالة الأكاديمية، وتشير تلك النتائج أن إدراك العدالة لا يختلف باختلاف الجنس، ولا يبدو أن هناك حساسية أكثر في إدراك العدالة لدى جنس مقابل الجنس الآخر، الأمر الذي يحقق صحة الفرض الخامس للدراسة الذي يشير إلى أنه لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين الجنس والفرق بين التقدير المتوقع والتقدير الفعلي على تغير إدراك الطالب لأبعاد العدالة الأكاديمية.

نظراً لأن نتائج هذه الدراسة الحالية قد استخرجت من عينة من طلاب علم النفس بجامعة الكويت تم اختيارها بطريقة غير عشوائية، فإنه من الصعب تعميمها على جميع طلاب جامعة الكويت. فبالرغم من أن ميكانزمات الشعور بالعدالة أو الغبن قد تكون متماثلة عالمياً لدى جميع البشر، والطلاب من ضمنهم، إلا أنه ليس هناك ضمانات لتشابه الطلاب في إدراكهم للعدالة الأكاديمية مع اختلاف خصائصهم مثل السن والجنس والتخصص. وعلى كل فإن إجراء دراسات أخرى على طلبة ذوي خصائص مختلفة يعد أمراً ذو أهمية.

أخيراً، فمن أبرز نتائج هذه الدراسة تطويرها لمقياس عربي للعدالة الأكاديمية، ومن المعلوم بأن تقدم العلوم، ولا سيما العلوم النفسية، ليس مرهوناً بتوفر أطر نظرية فقط، ولكن بوجود مقاييس رصينة قادرة على التحقق من صحة

تلك الأطر النظرية. وتأمل هذه الدراسة من أن تفتح شهية الباحثين التربويين العرب إلى استخدام هذا المقياس للإجابة على أسئلة بحثية هامة من مثل: علاقة العدالة الأكاديمية بالعنف الطلابي، والصحة النفسية للطلاب، والأداء الأكاديمي، ودافعية الطالب للتعلم، ورضاءه من النظام التعليمي، وسلوك المواطنة لديه، وإجراء دراسات تعزز من فهمنا للفروق المحتملة في إدراك العدالة الأكاديمية بين طلاب عدة مؤسسات تعليمية، أو طلاب في عدة مراحل دراسية، وربما استخدم ادراك العدالة الأكاديمية يوماً كأحد مؤشرات الجودة و الاعتماد الأكاديمي.

قد تكون أحد محددات هذه الدراسة اعتمادها على أداة من أدوات التقرير الذاتي في جمع البيانات، رغم المشكلات التي يعاني منها مثل هذا النوع من المقاييس من احتمالات تحيز الاستجابات عليها. وعلى الرغم من ذلك فإنه نظراً لطبيعة متغيرات الدراسة التي تعتمد على إدراك العدالة الأكاديمية فإنه لا غنى عن استخدام التقرير الذاتي. محدد آخر من محددات الدراسة هو أن نسبة الإناث في العينة كانت أكبر نسبياً من نسبة الذكور والذي قد يؤثر على النتائج، لكن هذا المحدد قد لا يكون محدداً خطيراً نظراً لعدم التوصل لفروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة كما أنه كان من غير المتوقع ظهور مثل هذه الفروق نظراً لأن إدراكات العدالة لا يفترض أن تعتمد على الجنس. طريقة المعاينة في الدراسة الحالية قد تكون محدد آخر من محددات الدراسة لأن العينات لم يتم اختيارها بشكل عشوائي، لكن مرة أخرى لا يعتقد الباحثان أن يكون هناك تأثير كبير على نتائج الدراسة حيث إن طريقة البحث المتبعة هي الطريقة الوصفية، كما أن نتائج الدراسة قد لا تختلف باختلاف طبيعة المعاينة نظراً للافتراض السابق ذكره في عمومية مفاهيم العدالة. نقطة أخيراً جديرة بالذكر هنا وهي رغم أن نتائج الدراسة دعمت وجود أربعة أبعاد للعدالة الأكاديمية، حيث كانت مؤشرات الملائمة مقبولة إلا أن ملائمة النموذج لم تكن مرتفعة مما يجعل الباحثان الحاليان يوصيان بأهمية إجراء مزيد من الدراسات على البنية العاملية للعدالة الأكاديمية باستخدام عينات مستقلة من طلبة الجامعة وفي ثقافات عربية مختلفة قبل إجراء تعميمات موثوقة فيما يخص البناء العاملي للعدالة الأكاديمية.

Academic Justice Perception for Psychology Major Students: The Impact of Getting the Final Course Grade

Dr. Hisham F. Gadelrab

Prof. Othman H. Al-Khdher

College Social Sciences - Kuwait University
State of Kuwait

Abstract

The aim of this study is to introduce the concept of academic justice based on the organizational justice model (Greenberg, 2011). The sample of the current study consisted of 232 university students (43 males and 189 females) with average age 21.7 years ($sd = 2.4$). After careful review of the theoretical background of the concept of academic justice, authors of the current study have developed a new measure of academic justice; which theoretically assesses four dimensions: distributive, procedural, interpersonal, and informational justice. Results of confirmatory factor analysis (CFA) have supported the fit of the four-factor structure of academic justice. CFA-based internal consistency showed good values, indicating acceptable reliability of the four dimensions. Results of the study revealed that there are significant differences between high-achievers and moderate- and low-achievers with regard to all academic justice dimensions except for informational justice. While perceptions of distributive academic justice were significantly improved for high-achievers group after knowing their final course grades, it does not significantly change for low-achievers group. In addition, the study showed that there is a significant decline in distributive justice perception for those students who expect better grades than they have. Moreover, gender does not appear to play a role in forming the relation between perception of academic justice and course grade. Theoretical and practical implications of the results are discussed.

المراجع

- ١ - الخثيلة، هند ماجد (٢٠٠٠). المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٢(٢)، ١٠٧-١٢٣.
- ٢ - جاد الرب، هشام (٢٠٠٦). البناء العاملي وتكافؤ القياس لأحد مقاييس الاكتئاب لدى المراهقين من طلاب المدارس الثانوية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي: دراسة مقارنة عبر ثقافية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد ٥٠، ٤٣٦-٤٨٤.
- 3 - Adams, J.S. (1965). Inequity in social exchange. **Advances in Experimental Social Psychology**, 2, 267-299.
- 4 - Alkhadher, O. & Gadelrab, H.F. (in press). Organizational Justice Dimensions: Validation of an Arabic Measure.
- 5 - Al-Zubi, H. A. (2010). A study of relationship between organizational justice and job satisfaction. **International Journal of Business and Management**, 5(12), 102-109.
- 6 - Barsky, A., & Kaplan, S. A. (2007). If you feel bad, it's unfair: A quantitative synthesis of affect and organizational justice perceptions. **Journal of Applied Psychology**, 92, 286-295.
- 7 - Barsky, A., Kaplan, S. A., & Beal, D.J. (2011). Just feelings? The role of affect in the formation of organizational fairness judgments. **Journal of Management**, 37(1), 248-279.
- 8 - Bell, B. S., Wiechmann, D., & Ryan, A. M. (2006). Consequences of organizational justice expectations in a selection system. **Journal of Applied Psychology**, 91, 455-466.
- 9 - Bies, R. J., & Moag, J. F. (1986). Interactional justice: Communication criteria of fairness. In R.J. Lewicki, B. H. Sheppard, & M. H. Bazerman (Eds.), **Research on negotiations in organizations** (Vol. 1, pp.43-55). Greenwich, CT: JAI Press.

- 10 - Brown, T.A. (2006). **Confirmatory Factor Analysis for Applied Research**. New York: Guilford Press.
- 11 - Bryant, F. B., & Yarnold, P. R. (1995). Principal-components analysis and exploratory and confirmatory factor analysis. In L. G. Grimm & P. R. Yarnold (Eds.), **Reading and Understanding Multivariate Statistics** (pp. 99-136). Washington, DC: American Psychological Association.
- 12 - Byrne, Z. S. (1999). How do procedural and interactional justice influence multiple levels of organizational outcomes? Symposium presented at the annual conference of the Society of Industrial/Organizational Psychology, Atlanta, GA.
- 13 - Byrne, Z. S., & Cropanzano, R. (2000). To which source do I attribute this fairness? Differential effects of multi-foci justice on organizational work behaviors. Paper presented at the annual conference of the Society of Industrial and Organizational Psychology in New Orleans, LA.
- 14 - Chan, M. (2000). Organizational justice theories and landmark cases. **The International Journal of Organizational Analysis**, 8(1), 68-88.
- 15 - Colquitt, J. A., & Rodell, J. B. (2015). Measuring Justice and Fairness. In Russell S. Cropanzano & Maureen L. Ambroze (eds.), **The Oxford Handbook of Justice in the Workplace**, pp.187-202. NY: Oxford University Press.
- 16 - Colquitt, J. A., & Shaw, J. C. (2005). How should organizational justice be measured? In J. Greenberg & J. A. Colquitt (Eds.). **The Handbook of Organizational Justice** (pp. 113-152. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- 17 - Colquitt, J. A., Conlon D. E., Wesson, M. J., Porter, O. L. H., & Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. **The Journal of Applied Psychology**, 86, 425-445.
- 18 - Finney, S.J., & DiStefano, C. (2013). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In G.R. Hancock & R.O. Mueller (Eds.), **Structural equation modeling: A second course, 2nd Edition** (pp. 439-492). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- 19 - Furr, R.M. (2011). **Scale construction and psychometrics for social and personality psychology**. London: Sage.

- 20 - Greenberg, J. (2011). Organizational justice: The dynamics of fairness in the workplace. In S. Zedeck (Ed.), **Handbook of industrial and organizational psychology**. Washington, DC: American Psychological Association.
- 21 - Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. **Structural Equation Modeling**, 6(1), 1-55.
- 22 - Huseman, R.C., Hatfield, J.D. & Miles, E.W. (1987). A New Perspective on Equity Theory: The Equity Sensitivity Construct. **The Academy of Management Review**, 12, 222-234.
- 23 - IBM Corp. (2013). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21. Armonk, NY: IBM Corp.
- 24 - Judge, T. A., & Colquitt, J. A. (2004). Organizational justice and stress: The mediating role of work - family conflict. **Journal of Applied Psychology**, 89, 395-404.
- 25 - Leventhal, G. S. (1980). What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationship. In K. J. Gergen, M. S. Greenberg, & R. H. Willis (Eds.), **Social exchange: Advances in Theory and Research**, (pp. 27-55). New York: Plenum.
- 26 - Li, A., & Cropanzano, R. (2009). Fairness at the group level: Justice climate and intraunit justice climate. **Journal of Management**, 35, 564-599.
- 27 - Liljegren, M. & Ekberg, K. (2009). The associations between perceived distributive, procedural, and interactional organizational justice, self-rated health and burnout. **Work**, 33, 43-51.
- 28 - MacCallum, R. C. (1995). Model specification: Procedures, strategies, and related issues. In R. H. Hoyle (Ed.), **Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications**. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 29 - Maharee-Lawler, S., Rodwell, J., & Noblet, A. (2010). A step toward a common measure of organizational justice. **Psychological Report**, 106(2), 407-18.
- 30 - McCluskey, F.B. & Winter, M.L. (2014). Academic freedom in the digital age. **On the Horizon**. 22(2), 136-146.

- 31 - Miles, A.J. (2000). The cumulative effects of justice properties. **The Journal of Applied Management**, 2(1), 163-192.
- 32 - Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2012). **Mplus User's Guide** (Seventh Edition). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- 33 - Muthén, B. O., du Toit, S. H. C., & Spisic, D. (1997). Robust inference using weighted least squares and quadratic estimating equations in latent variable modeling with categorical and continuous outcomes. (Unpublished technical report). Retrieved from http://www.gseis.ucla.edu/faculty/muthen/articles/Article_075.pdf.
- 34 - Neal, R. & Hinton, G.E. (1998). A view of the EM algorithm that justifies incremental, sparse, and other variants. In M.I. Jordan (Ed.), **Learning in Graphical Models**, (pp. 355-368), MIT Press.
- 35 - Raykov, T. (1997). Scale Reliability, Cronbach's Coefficient Alpha, and Violations of Essential Tau-Equivalence for Fixed Congeneric Components. **Multivariate Behavioral Research**, 32,329-354.
- 36 - Raykov, T. (2001). Estimation of Congeneric Scale Reliability via Covariance Structure Analysis with Nonlinear Constraints. **British Journal of Mathematical and Statistical Psychology**, 54,315-323.
- 37 - Raykov, T. (2004). Behavioral Scale Reliability and Measurement Invariance Evaluation Using Latent Variable Modeling. **Behavior Therapy**, 35, 299-331.
- 38 - Roberson, Q. M., & Colquitt, J. A. 2005. Shared and configural justice: A social network model of justice in teams. **Academy of Management Review**, 30, 595-607.
- 39 - Streicher, B., Jonas, E., Maier, G., Frey, D., Woschee, R., & Wabmer, B. (2007) Test of the Construct and Criteria Validity of a German Measure of Organizational Justice. **European Journal of Psychological Assessment**, 24, 131-139.
- 40 - Tatum, B. C. & Eberlin, R. J. (2008). The relationship between organizational justice and conflict style. **Business Strategies Series**, 9(6), 297-305.