

مستوى إدراك العدالة الأكاديمية وعلاقته بالتوافق في الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية الأساسية

د. حسن عبدالله الحميدي د. هيفاء علي اليوسف

كلية التربية الأساسية - الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب

دولة الكويت

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى إدراك العدالة الأكاديمية وعلاقة ذلك بالتوافق في الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية الأساسية، ولهذا الغرض استخدم مقياس إدراك العدالة الأكاديمية وهو من تصميم جاد الرب والخضر (٢٠١٦) ويتكون من ٢٤ بنداً، تقيس أربعة أبعاد كمكونات رئيسة للعدالة الأكاديمية، هي: العدالة التوزيعية والعدالة الإجرائية، والعدالة التعاملية، والعدالة المعلوماتية. كما استخدم مقياس التوافق في الحياة الجامعية من إعداد حجو (٢٠١٥) الذي يتكون من ٥٥ عبارة تقيس ثلاثة أبعاد هي: بعد التوافق النفسي، وبعد التوافق الاجتماعي، وبعد التوافق الدراسي. وبلغ عدد المشاركين بالدراسة (٢٣٩) من طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من العديد من التخصصات العلمية بالكلية. وقد أظهرت النتائج أن مستوى إدراك الطلبة والطالبات للعدالة الأكاديمية مرتفع بصفة عامة، وذلك على المجموع الكلي للمقياس وأبعاده الأربعة. كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد العدالة الأكاديمية وأبعاد التوافق في الحياة الجامعية، مع اسهام العدالة التوزيعية بصورة دالة إحصائية في التنبؤ بالتوافق النفسي والتوافق الدراسي. ومن جهة أخرى أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في بعد العدالة الإجرائية والتوافق في الحياة الجامعية خاصة البعد الاجتماعي وذلك لصالح الذكور. بينما لم توجد فروق دالة إحصائية للتخصص والتحصيل الدراسي في إدراك العدالة الأكاديمية وأبعادها الأربعة. لكن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للتحصيل الدراسي في التوافق في الحياة الجامعية، إذ يرتفع التوافق الجامعي الكلي وبعدي التوافق الدراسي والنفسي لدى الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع والمتوسط مقارنة بالتحصيل المنخفض.

المصطلحات الأساسية: العدالة الأكاديمية، التوافق في الحياة الجامعية، كلية التربية الأساسية.

مقدمة

تعد العدالة مطلباً أساسياً وواحدة من أكثر المواضيع شيوعاً في السلوك الاجتماعي لدرجة السيادة على غيرها من المفاهيم المقاربة كالمساواة والحرية. فمن يطالب بالحرية قد يكون له حد معين يتوقف عنده تجنباً للفوضى والتسيب إلا أن مطالبات العدالة لا تتوقف عند حد معين. وهي تمثل ظاهرة تنظيمية لأهمية الأثر الذي يمكن أن يحدثه الإحساس بالعدالة أو عدمها من قبل العاملين في مكان العمل، حيث إن شعور العاملين بسيادة العدالة يحفزهم لمزيد من الجهد والعطاء؛ توقعاً للحصول على مردود أكثر إيجابية كما تزداد ثقتهم بالمنظمة وقناعتهم بقدرتهم على الحصول على حقوقهم اطمئناناً لسيادة العدالة. وعلى العكس من ذلك فعند إحساس العاملين بانتقاص العدالة في المؤسسة أو المنظمة التي يعملون بها فسيعمق ذلك شعورهم بالاستياء وعدم الرضا الوظيفي، وتتدنى سلوكيات المواطنة التنظيمية، مما قد يؤدي إلى تراجع مستويات الأداء التنظيمي.

فالعدالة كما وصفها جاد الرب والخضر (٢٠١٦) هي إحساس بقيمة وإدراك إنساني ومقصد من مقاصد الشرائع السماوية يُركز على تحقيق التوازن بين جميع أفراد المجتمع من حيث الحقوق، ويحكم هذا التصور أنظمة وقوانين تضمن تحقيق المساواة بين جميع الأفراد داخل المجتمع. ولقد اعتبر المتخصصون في علم النفس الاجتماعي أن الشعور بالعدالة في أي مؤسسة هو أحد المقومات الأساسية للهيكل الاجتماعي والنفسي لتلك المؤسسة (Miles, 2000). كما اتفقت نظريات التبادل الاجتماعي على أن الناس ينشدون العدالة في علاقاتهم التفاعلية وأن انتهاك هذه العدالة يدفعهم إلى محاولة استعادتها أو يصابون بالإحباط أو الغضب. كما أوضح منظور التعلم الاجتماعي أن عدم التزام الفرد بسلوك العدالة المتفق عليه اجتماعياً يولد لديه مشاعر عدم الارتياح الناتجة عن القلق (الشكوة، ٢٠١٣).

ومن هذا المنطلق نرى الأدبيات والمراجع في موضوع العدالة قد زخرت في

الحديث عن العدالة الاجتماعية ومفهوم العدالة التنظيمية ومدى إدراك العاملين لحاجتهم لتحقيق مبدأ العدالة في أماكن عملهم. إلا أن العدالة الأكاديمية أو العدالة المدرسية ومدى إدراك الطالب للعدالة من قبل معلميه ومدرسيه لم تحظ بذلك القدر من الاهتمام البحثي، فالأدبيات والأبحاث بها قليلة، كما وأن ممارسات المعلم التي يدركها طلابه أنها لا تتسم بالعدالة وتتطوي على المحاباة وعدم الإنصاف وانعدام المصداقية والشفافية قد يكون لها الأثر السلبي على أداء الطلاب الأكاديمي ناهيك عن شعورهم بالتوتر والإحباط وعدم الرضا وعدم التوافق في الحياة الجامعية.

وهناك نماذج من الممارسات التي قد يمارسها المعلم ليشعر الطلاب بالعدالة منها: المصداقية والشفافية في توزيع الدرجات، والتكافؤ في الفرص والحقوق والواجبات، ووضوح التوقعات ومعايير المقرر والالتزام بتنفيذها، وعدالة إجراءات التقويم بما يتضمنه من تمارين عمل واختبارات وتصحيح ومنح الفرص للمراجعة والاطلاع على أوراق الإجابة وغيرها. ومن المحتمل أن يحمل الطالب مشاعر سلبية تجاه معلميه الذين يتسمون بعدم العدل في توزيع الدرجات، كما يرفض التغذية الراجعة منهم التي يدرك أنها غير منصفة (Ozer & Demirtas, 2010). وبالتالي قد يؤثر ذلك على توافقه في الحياة الجامعية.

ويعد التوافق الأكاديمي واحداً من أقوى المؤشرات المتعلقة بصحة الطالب النفسية، إذ أنه يقضي فترة طويلة في حياته الجامعية، وكلما شعر بالرضا والارتياح عن المناخ الجامعي وبنوعية الحياة الجامعية التي يعيشها ساهم ذلك في تحديد استعداداته لتقبل الاتجاهات والقيم التي تعمل الجامعة على تطويرها لدى طلبتها (شوكت، ٢٠٠٠). كما أن بعض الدراسات بينت أن عدم التوافق في الحياة الجامعية من العوامل الأساسية في تسرب الطلاب من التعليم الجامعي (Winner, Wilcox & Gauld, 2005; Rausch & Hamilton, 2006).

وأشارت الغنيم إلى أن هناك عدداً من المتغيرات المؤثرة على رضا الطالب عن الحياة الجامعية منها المشاركة في اتخاذ القرار والاتصال والعدالة

في توزيع المكافآت والعلاقات الاجتماعية وافترضت أن للرضا أثر مباشر على تسرب الطلاب من الجامعة.

لذا، ارتأى الباحثان أن هناك حاجة إلى مزيد من الدراسات التي يجب إجراؤها من أجل معرفة دور العدالة الأكاديمية المدركة في التأثير على التوافق مع الحياة الجامعية وهو ما كان موضوع الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة

يعد مفهوم العدالة الأكاديمية من المفاهيم الحديثة في مجال البحوث التربوية، رغم وجود مفهوم العدالة التنظيمية منذ فترة طويلة في سياق علم النفس التنظيمي. وإدراك الطالب للعدالة الأكاديمية قد يكون له تأثير على مدى توافقه في الحياة الجامعية من الناحية الدراسية والاجتماعية والنفسية وهذا ما ندر البحث فيه حسب علم الباحثين في الدراسات التربوية السابقة وفي الدراسات العربية عامة والمحلية خاصة.

فالعدالة الأكاديمية وفقاً لمنظور الطالب هي مدى تناسب ما يقدمه من جهد والتزام ومتابعة وما يحصل عليه بالمقابل من نتائج؛ مقارنة بما قدمه زملاؤه وحصلوا عليه. فإن أدرك انتقاصاً في العدالة وعدم إنصاف في التعامل وشك في نزاهة اتخاذ الإجراءات وتوزيع الدرجات قل جهده وتأثر التزامه وأداؤه الدراسي قياساً على ما تم استخلاصه من النظريات المفسرة للعدالة التنظيمية التي تم ذكرها سابقاً، وقد يكون لذلك مردوده على توافقه الاجتماعي النفسي الدراسي، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية لقياسه.

وقد وجد الباحثان اهتماماً في كثير من الدراسات التربوية في قياس العدالة التنظيمية بين المدراء والمعلمين ومدى التوافق والرضا الوظيفي (محمود، ٢٠١٢؛ هاشم، ٢٠١٠؛ Walker, Garton & Kitchel, 2004؛ الشهري، ٢٠٠٢) ولكن تلك التي تهتم بالعدالة بين الطلبة وأساتذتهم وإدراكهم للعدالة في المقررات التي يدرسونها وتأثيرها على توافقهم في الحياة الجامعية وجدها الباحثان نادرة. لذا لحدثا مصطلح العدالة الأكاديمية ولندره الدراسات

السابقة التي تتناول أبعادها تحاول الدراسة الحالية قياس إدراك الطالب الجامعي للعدالة الأكاديمية بأبعادها وعلاقة ذلك بالتوافق في الحياة الجامعية دراسيا واجتماعيا ونفسيا. وبشكل أكثر تحديداً تحاول الدراسة الاجابة عن السؤالين الآتيين: أي بعد من أبعاد العدالة الأكاديمية أكثر أهمية بالنسبة للطلاب الجامعي؟ وهل لإدراك الطالب للعدالة الأكاديمية باختلاف أبعادها تأثير على توافقه في الحياة الجامعية؟

أسئلة الدراسة

- يمكن صياغة وتحديد مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية:
- ١ - هل يتباين إدراك العدالة الأكاديمية بأبعادها (التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية، المعلوماتية) لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟
 - ٢ - هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات أبعاد العدالة الأكاديمية وبين درجات أبعاد التوافق في الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟
 - ٣ - هل تسهم أبعاد العدالة الأكاديمية بصورة دالة إحصائية في التنبؤ بالتوافق في الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟
 - ٤ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياسي العدالة الأكاديمية والتوافق في الحياة الجامعية وأبعادهما تعزى لأثر كل من متغير الجنس، التخصص، والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟

أهداف الدراسة

- ١ - التعرف على مستوى إدراك طلبة كلية التربية الأساسية لمفهوم العدالة الأكاديمية، ودلالة التباين بين أبعادها الأربعة (التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية، المعلوماتية)

- ٢ - كشف العلاقة بين درجات أبعاد العدالة الأكاديمية وبين درجات أبعاد التوافق في الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية الأساسية.
- ٣ - الكشف عن مدى اسهام أبعاد العدالة الأكاديمية في التنبؤ بالتوافق في الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.
- ٤ - التعرف على الفروق في إدراك كل من أبعاد العدالة الأكاديمية والتوافق في الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت تبعاً للجنس، والتخصص، ومستوى التحصيل.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية من الناحية النظرية في تغذية التراث الأدبي التربوي بدراسات تتناول مصطلح العدالة الأكاديمية في مجال البحث التربوي؛ خصوصاً وأن مفهوم العدالة تم تناوله كثيراً في علم النفس من خلال علم النفس التنظيمي والصناعي عبر مفهوم العدالة التنظيمية؛ التي أظهرت الدراسات السابقة اهتماماً ملحوظاً في الربط بينها وبين الرضا الوظيفي والتوافق النفسي المهني، إلا أن الدراسات العربية والأجنبية في إطار العدالة الأكاديمية تُعد نادرة حسب علم الباحثين، ولعل قياس العدالة في المؤسسات التعليمية التربوية من وجهة نظر الطالب الجامعي لا يقل أهمية عن قياسها في المواقع التنظيمية والمؤسسية الصناعية من وجهة نظر الموظف أو العامل في ميدان العمل. فالطالب هو الأساس في العملية التعليمية، وهو حجر الزاوية؛ وإدراكه مدى تحقق العدالة له مردود مؤثر على أدائه العلمي وسلوكه الأكاديمي العام ودرجة توافقه مع الحياة الجامعية بشكل أعم، وقد يكون لذلك أثر فيما بعد يمتد إلى مجتمعه المهني اللاحق. فالطلاب المتوافقون مع الحياة الجامعية بأبعادها المختلفة يتميزون بالإيجابية والنضج والثبات الانفعالي والقدرة على مواجهة الضغوط الحياتية ولديهم دافعية للإنجاز الأكاديمي (شمسان، ٢٠٠٥). كما تساعد نتائج الدراسة في التنبؤ باتجاهات الطلبة وإدراكاتهم نحو العدالة الجامعية بجميع أبعادها والتنبؤ بالعوامل المؤثرة على توافقه الجامعي بمختلف أبعاده.

مصطلحات الدراسة

العدالة الأكاديمية: يمكن تعريفها: بأنها ما يدركه الطالب من موضوعية في إجراءات تدريس المقرر وتقييم مخرجاته، والطريقة التي يعامل بها أستاذ المقرر الطالب هو وزملاءه على المستويين الأكاديمي والإنساني" (جاد الرب والخضر، ٢٠١٦).

ويعرف إجرائياً بأنه درجات المشاركين بالدراسة على مقياس العدالة الأكاديمية وأبعاده الفرعية (العدالة التوزيعية والإجرائية والتعاملية والمعلوماتية).

التوافق مع الحياة الجامعية: يعرفه الأخرس (٢٠١٨) بأنه "قدرة الطالب أو الطالبة على إقامة علاقات طيبة مع الزملاء والزميلات، والتعاون معهم والاهتمام بالدراسة وتنفيذ تعليمات الأساتذة وتنظيم الوقت والجهد وزيادة الدافع نحو الدراسة والمشاركة بالأنشطة بما يحقق درجة من التحصيل ويزيد القدرة على مواجهة الضغوط والمشكلات ويسهم بتحقيق الطموحات الأكاديمية والشخصية".

ويعرف التوافق مع الحياة الجامعية إجرائياً بأنه درجات المشاركين في الدراسة على مقياس التوافق في الحياة الجامعية المستخدم بالدراسة الحالية وأبعاده الفرعية: التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي.

الإطار النظري

أولاً - نظرية العدالة (Adams, 1963, 1965): Equity Theory; ظهرت نظرية العدالة وتطورت على يد رائدها آدامز خلال منتصف الستينات من القرن الماضي وهي تشير إلى أن "الأفراد يتحفزون بتحقيق العدالة في المكافآت التي يتوقعون الحصول عليها مقابل الإنجاز الذي يقومون به. واستخدمت نظرية التناظر الإدراكي التي صممها Festinger كأساس لنظرية العدالة، حيث تؤكد نظرية التناظر الإدراكي على أن الفرد يعاني من عدم الانسجام الإدراكي عندما تكون الأحداث حوله غير قابلة للتفسير وتخرج عن نطاق توقعاته. وتمثل

نظرية العدالة الجذور التاريخية للعدالة التنظيمية. وقد بنى آدمز هذه النظرية على الفرضين التاليين:

● أن الأفراد دائماً ما يكونون في حالة مستمرة وغير منتهية من المقارنات الاجتماعية مع الجماعات المرجعية. أي أن الفرد يقيس بشكل مستمر نسبة مخرجاته المدركة (المردود الذي يحصل عليه سواء كان مادياً كالدرجات والمكافآت أو معنوياً كالثناء والمدح والتحفيز) إلى مدخلاته المدركة (العمر، والجنس، والجهد المبذول والوقت، والتدريب والخبرة وكم العطاء والالتزام والحماس) مع مقارنة هذه النسبة بالنسبة الخاصة بالشخص المرجعي أو الجماعة المرجعية.

● أن الفرد مدفوع أساساً بواسطة مدركات عدم العدالة، وبعبارة أخرى فإن الاستجابات لظروف عدم العدالة أكثر ديناميكية من الاستجابات لظروف العدالة، حيث تخلق ظروف عدم العدالة نوعين مختلفين من ردود الفعل الاجتماعي هما؛ أولاً: الغضب إذا أدرك الفرد أن مدخلاته تفوق مخرجاته، أو نسبة مخرجاته إلى مدخلاته تقل عن النسبة الخاصة بالشخص المرجعي أو الجماعة المرجعية، أي يكون هناك فجوة كبيرة بينهما. وثانياً: الشعور بالذنب وذلك وفقاً للنظرية إذا أدرك الفرد أن مخرجاته تفوق مدخلاته بدرجة كبيرة، أو نسبة مخرجاته إلى مدخلاته تفوق النسبة الخاصة بالشخص المرجعي أو الجماعة المرجعية.

ووفقاً للنظرية فإن الفرد يدرك انتقاص العدالة ليس فقط في حالة شعوره بأنه قد لا يحصل على ما يستحق نتيجة جهوده المبذولة وعطاءاته ولكن حتى إن فاقت المخرجات ما قدمه من مدخلات فيكون ما يحصل عليه أكثر مما يستحقه.

مفهوم العدالة الأكاديمية: قام جاد الرب والخضر (٢٠١٦) بمحاولة تقديم مفهوم العدالة الأكاديمية إلى التراث التربوي مستندين إلى مفهوم وأبعاد العدالة التنظيمية. فإن كانت العدالة التنظيمية هي ما يدركه الموظف من

موضوعية ومصداقية ونزاهة الإجراءات والمخرجات داخل المنظمة والطريقة التي يعامل بها من قبل المدير هو وزملاؤه على المستويين الوظيفي والإنساني (Chan, 2000) فإنه يمكن النظر إلى العدالة الأكاديمية على أنها ما يدركه الطالب من موضوعية في إجراءات تدريس المقرر وطرق التقييم، والمعاملة بين الطالب وزملائه وأستاذ المقرر على المستوى الإنساني والأكاديمي (جاد الرب والخضر، ٢٠١٦). وقياسا على أن مفهوم العدالة التنظيمية يشير إلى العدالة في بيئة العمل فإن مفهوم العدالة الأكاديمية يشير إلى العدالة في مجال العلاقة بين المعلم والمتعلم في المؤسسات الأكاديمية التعليمية. فالطالب يقارن نفسه بزملائه في نفس المقرر كجماعة مرجعية من حيث المدخلات والمخرجات.

وتمثل المدخلات هنا وفقا لنظرية آدمز في العدالة التنظيمية، جهد الطالب ووقته الذي قضاه في حضور المحاضرات والتفاعل فيها واجتهاده في استذكار الدروس والقيام بالواجبات وخبراته السابقة وتقييمه لإمكاناته وقدراته فيما يخص المادة الدراسية من حيث محتواها وصعوبتها ومعدله الدراسي التحصيلي ودافعيته وحماسه في الالتزام بحضور المقرر ودراسته وغير ذلك من العناصر. حيث يكون الطالب صورة تقييمية لهذه المدخلات ويقارنها بمدخلات زميل له أو مجموعة من زملائه كجماعة مرجعية. أما بالنسبة للمخرجات فهي ما يحصل عليه الطالب في المقابل من درجات وتقديرات، وما يحصل عليه من معرفة وخبرة ومهارة واحترام وتقدير معنوي من خلال دراسة المادة الدراسية. كما يراقب الطالب كيفية تعامل أستاذ المقرر مع الطالب والجهد الذي يبذله في إيصال وتعليم المعلومة وطرق التقييم التي يستخدمها ومدى مصداقيتها وشفافيتها وكذلك مدى كفاءة الإجراءات المتعلقة بقوانين المقرر ومدى صحة تطبيقها. يكون الطالب صورة تقييمية لهذه المخرجات ثم يقارنها بجماعته المرجعية وهي زملائه في المقرر الدراسي. (جاد الرب والخضر، ٢٠١٦).

أبعاد العدالة الأكاديمية: بما أن مصطلح العدالة الأكاديمية يعد مفهوما جديدا في المنظور التربوي، فقد قام جاد الرب والخضر (٢٠١٦) اللذان تتبنى

الدراسة الحالية مقياسهما- بقياس وتحديد أبعاد مفهوم العدالة الأكاديمية استنادا إلى المصطلح الأقدم وهو العدالة التنظيمية. ويمكن تفصيل الأبعاد الأربعة للعدالة الأكاديمية في التالي:

العدالة التوزيعية Distributive Justice: وتعرف "بأنها العدالة والمساواة في توزيع الموارد على العاملين" (أبو جاسر، ٢٠١٠). كما تعرف "بأنها شكل من أشكال العدالة التنظيمية التي تركز على إيمان الناس بأنهم تلقوا المبالغ العادلة مقابل النتائج المتعلقة بالعمل (Greenberge, 2005). وهناك من عرفها بأنها درجة الشعور المتولدة لدى العاملين إزاء عدالة القيم المادية وغير المادية التي يحصلون عليها من المنظمة بوصفها متحققة (Ishack & Alam, 2009). ويقصد بها في الدراسة الحالية درجة إدراك الطالب لتوزيع الدرجات في المقرر بناء على أدائه وجهده المبذول، وبشكل متكافئ دون تدخل لاعتبارات أخرى كجنس الطالب أو دينه أو مذهبه أو انتمائه السياسي وغيرها في الحصول على التقدير.

العدالة الإجرائية Procedural Justice: تشير إلى: "إدراك الناس لعدالة الإجراءات المستخدمة لتحديد النتائج التي يتلقونها" (Greenberge, 2005). وتعرف أيضا بأنها "العدالة المدركة من الإجراءات والسياسات المستخدمة في اتخاذ القرارات في مكان العمل" (Lee, 2000). وعرفها العطوي (٢٠٠٧) بأنها "ما يعكس إحساس العاملين بعدالة الإجراءات المتبعة في عملية اتخاذ القرارات المتصلة بتوزيع النتائج".

وينظر لها في الدراسة الحالية بأنها درجة إدراك الطالب للتكافؤ في العمليات المستخدمة لتحديد المخرجات التي تمسه، كأن يطبق أستاذ المقرر نفس الإجراءات على جميع الطلبة، دون إعطاء امتياز في الإجراءات لأي منهم دون الآخرين، والسماح لهم بالمراجعة (الدرجات، الاختبارات... إلخ)، وأن تكون جميع الإجراءات التي يتخذها أستاذ المقرر أخلاقية ولائحية ومتوافقة مع المعايير العامة والخاصة بالجامعة، وإتاحة الفرصة للطلبة لمناقشة الآليات المستخدمة في اتخاذ القرارات التي تخصهم.

العدالة التعاملية Interpersonal Justice: تعني "درجة إحساس العاملين بعدالة المعاملة (الإنسانية والتنظيمية) التي يحصلون عليها عند تطبيقهم للإجراءات" (حامد، ٢٠٠٣). كما تعرف بأنها "جودة المعاملة بين الفرد ومنتخب القرار وتعكس درجة تطبيق الإجراءات الرسمية بصورة صحيحة (Tyler & Bies, 1990). ويعرفها الباحثان في الدراسة الحالية أنها درجة إدراك الطالب لاحترام أستاذ المقرر لحقوق الطالب الأكاديمية والإنسانية والتعامل 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: وتعرف بأنها "ملاءمة المعلومات المستعملة في شرح كيفية اتخاذ القرارات ودقة الحسابات المقدمة" (حمدي، ٢٠١٥).

ويعرفها الباحثان في الدراسة الحالية بدرجة إدراك الطالب لجميع الإجراءات المتعلقة بالمقرر ومنها الاختبارات وتوزيع الدرجات ونظام الغياب وتأثيره على الدرجات. كذلك تتضمن إدراك الطالب لوجود التوضيحات والإرشادات حول أي إجراء متصل بالمقرر في الوقت المناسب وإتاحة المعلومات والإرشادات المتصلة بالمقرر لجميع الطلاب، وتوضيح مبررات أي درجة أو إجراء متعلق بالطلاب.

ثانياً - التوافق في الحياة الجامعية: يشير التوافق إلى عملية تفاعل بين الفرد بما لديه من حاجات وقدرات وبين البيئة بما فيها من خصائص ومتطلبات كما يشير إلى حالة الفرد النفسية التي ينتهي إليها نتيجة قيامه بالاستجابات التوافقية المختلفة حيث إن التوافق الحسن يكون مصدراً للارتياح النفسي والتوافق السيئ يؤدي إلى الصراع والاضطراب (Strickland, 2001). وتعرف شوكت (٢٠٠٠) التوافق بأنه سلوك أو نشاط يقوم به الإنسان خاصة والكائن الحي عامة بهدف تحقيق الفرد نجاحاً في جوانب حياته المختلفة. ويرى

بيكر وسيريك (٢٠٠٢) التوافق مع الحياة الجامعية بأنه مفهوم متعدد الأبعاد ينطوي على مجموعة من المتطلبات المتنوعة في النوع والدرجة الأمر الذي يتطلب التأقلم معها؛ وهذه الأبعاد هي التوافق الأكاديمي، التوافق الاجتماعي، والتوافق العاطفي، والتوافق الشخصي والتوافق المؤسسي (Mahyuddin, Abdullah, Elias & Ull, 2009).

أبعاد التوافق في الحياة الجامعية:

يذكر علي (٢٠٠٨) بأن هناك أبعادا للتوافق مع الحياة الجامعية يمكن إجمالها فيما يلي:

- التوافق الدراسي: وهو قدرة الطالب على الوصول إلى حالة الرضا النفسي عن أدائه الأكاديمي وإحساسه بحالة من التناغم في علاقاته مع أساتذته وزملائه في الدراسة ومع البيئة الجامعية.
- التوافق الاجتماعي: حالة التوافق بين الفرد والبيئة المحيطة به وهي عملية ديناميكية مستمرة تهدف إلى تعديل سلوك الفرد في سبيل التغلب على الصعوبات التي تقف حائلا بينه وبين إقامة علاقة ودية حميمة بينه وبين نفسه من جهة وبينه وبين البيئة المحيطة به من جهة أخرى. كما يراه زهران (١٩٨٨) بأنه شعور الطالب بالسعادة مع الآخرين وقدرته على إقامة العلاقات الاجتماعية الناجحة والقيام بالدور الاجتماعي المناسب.

ويرى (الشيخ، ٢٠٠٨) أن التوافق للطالب في الجامعة يعتبر واحدا من أقوى المؤثرات المتعلقة بصحة الطالب النفسية حيث أن توافق الطالب مع جو الجامعة وشعوره بالرضا والارتياح ينعكس على انتاجيته والجوانب المختلفة من شخصيته وتحصيله الدراسي.

الدراسات السابقة

وجد الباحثان عددا أكبر من الدراسات التي تناولت موضوع العدالة التنظيمية والاجتماعية بينما الدراسات في موضوع العدالة الأكاديمية على

المستوى الجامعي فكانت نادرة -حسب علم الباحثين- بينما وجدت بعض الدراسات التي تناولت موضوع العدالة المدرسية. نورد بعضها كالتالي:

أجرى جاد الرب والخضر (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرف على إدراك طلبة تخصص علم النفس بجامعة الكويت للعدالة الأكاديمية قبل وبعد معرفة نتائج تقييم المقرر، حيث شملت العينة (٢٣٢) طالباً وطالبة من جامعة الكويت (١٨٩ طالبة و٤٣ طالباً). استخدم الباحثان مقياساً للعدالة الأكاديمية من تطويرهما يتكون من أربعة أبعاد: العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية، والعدالة التعاملية، والعدالة المعلوماتية. وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين حصلوا على تقدير عال في المقرر يدركون 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 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 بالمقارنة بالمجموعة التي لم يتغير تقديرهم الفعلي عن توقعاتهم والمجموعة التي زاد تقديرهم الفعلي عن توقعاتهم. ولم تظهر النتائج تفاعلاً دالاً بين الجنسين والفرق بين التقدير المتوقع والتقدير الفعلي على تغير إدراك الطالب لأي بعد من أبعاد العدالة الأكاديمية.

كما أجرى بركات وأبو علي (٢٠١٦) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية وعلاقة ذلك بمستوى المهارات الاجتماعية والنفسية والتحصيل لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة طولكرم. استخدم مقياس الاعتقاد بالعدالة المدرسية وهو من تصميم الباحثين؛ والمكون من (٢٤) فقرة موزعة إلى ثلاثة مجالات: عدالة الإدارة المدرسية، وعدالة الأنظمة والقوانين، وعدالة المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (٤٢٥) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن تقديرات الطلبة لمستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية متوسطة بصفة عامة، وذلك

على المجموع الكلي للمقياس والمجالات الفرعية له، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي تبعاً لمتغير الجنس. ومن جهة أخرى أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية، وذلك على المجموع الكلي لمقياس العدالة المدرسية ومجالاته: عدالة الأنظمة والقوانين وعدالة المعلمين، بينما عدم وجود فروق دالة إحصائية على مجال عدالة الإدارة المدرسية، كذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين مستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي وبين مستوى المهارات الاجتماعية والنفسية والتحصيل الدراسي لديهم، وذلك على المجموع الكلي لمقياس العدالة المدرسية والمجالات الفرعية عليه.

وهدف دراسة عطية (٢٠١٤) التعرف على كل من العدالة المدرسية والانتماء المدرسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وكذلك دراسة الفروق بين الذكور والإناث فيهما، والعلاقة بينهما. أجري البحث على (٣٥٢) تلميذا وتلميذة بالمرحلة الإعدادية طبق عليهم مقياسا العدالة المدرسية والانتماء المدرسي من إعداد الباحثة، وأشارت النتائج إلى أن مستوى إدراك العدالة المدرسية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي متوسط، وأن مستوى إدراك الانتماء المدرسي لديهم مرتفع. كما توصل البحث إلى وجود فروق في العدالة المدرسية بين الذكور والإناث لصالح الذكور، وعدم وجود فروق بينهما في الانتماء المدرسي. وتوصل البحث إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين العدالة المدرسية والانتماء المدرسي.

كما هدفت دراسة بلاس وآخرون (Place, Ballenger, Wasonga, Piverval & Edmonds, 2010) إلى تقصي إدراك طلبة المدارس الحكومية الأمريكية لمفهوم العدالة الاجتماعية. تكونت العينة من (٩٦٠) طالبا وطالبة من كلا الجنسين، وتم اتباع بروتوكول المجموعات والمقابلات الجماعية المركزة، وأظهرت نتائج

الدراسة أن مستوى إدراك الطلبة لمفهوم العدالة الاجتماعية السائد في المدرسة مرتفع، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى إدراك العدالة الاجتماعية السائدة في المدرسة تبعاً لمتغيرات الجنس والمرحلة التعليمية والتحصيل.

أما دراسة أبو غزال وعلاونة (٢٠١٠) فقد هدفت التعرف إلى مستوى العدالة المدرسية وعلاقتها بالفعالية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة إربد بالأردن في ضوء متغيري الجنس والمستوى الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (٥٩١) طالباً وطالبة من مستوى الصف الرابع والسابع والتاسع، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى فوق المتوسط لكل من العدالة المدرسية والفعالية الذاتية، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى العدالة المدرسية يعزى لمتغيري الجنس والصف الدراسي وللتفاعل بينهما، وذلك لصالح الطلبة الذكور والأكبر في مستوى السنة الدراسية. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين إدراك التلاميذ لممارسة العدالة المدرسية ومستوى الفعالية الذاتية المدركة لديهم.

وهدف موك وليك (Mook & Legg, 2009) إلى تقصي الفروق بين الجنسين في مستوى إدراكهم لمفهوم العدالة المدرسية من حيث استخدام العاملين في المدرسة لبرامج التعليم والتقويم واسلوب المعاملة. تكونت عينة الدراسة من (٧٣٢) طالباً وكطالبة من طلبة المرحلة الثانوية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى إدراك الطلبة للعدالة المدرسية بشكل عام كان متوسطاً، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في مستوى العدالة المدرسية وذلك على مجالات المقياس المستخدم المختلفة.

كما هدفت دراسة إنايت وكارامان (Inayet & Karaman, 2008) تقصي رأي عينة من الطلبة في المرحلة الأساسية مدى ممارستهم لمفهوم العدالة المدرسية، وتكونت عينة الدراسة من (٢١١) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى إدراك الطلبة لمفهوم العدالة المدرسية كان منخفضاً. كما

أشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى إدراك مفهوم العدالة المدرسية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الطالبات، وعدم وجود فروق في هذا المستوى تبعاً لمتغيرات: الصف، والتحصيل، واكتساب المهارات الاجتماعية والنفسية.

أما فيما يخص الدراسات المتعلقة بالتوافق الجامعي بأبعاده الأكاديمية والاجتماعية والنفسية فقد وجد الباحثان دراسات متعددة تتناول هذا الموضوع.

قامت سمية الأخرس (٢٠١٨) بدراسة هدفت التعرف على مستوى التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلبة جامعة الفرات المستضافين في جامعة تشرين في ظل الأزمة السورية من خلال بعض المتغيرات كالجنس والتخصص الدراسي ومكان السكن. وطبقت الباحثة مقياس التوافق مع الحياة الجامعية على عينة من طلبة جامعة الفرات المستضافين في جامعة تشرين بلغ عددهم (٣٣٢) طالباً وطالبة موزعين على متغيرات الدراسة المختلفة، وأظهرت النتائج التوافق الاجتماعي في المرتبة الأولى والتوافق النفسي في المرتبة الثانية، والتوافق الدراسي في المرتبة الثالثة، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور التوافق الاجتماعي والدراسي تبعاً لمتغير الجنس، وفروق ذات دلالة إحصائية في محور التوافق الاجتماعي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي لصالح الكليات الإنسانية، بينما لم توجد فروق في محوري التوافق النفسي والدراسي، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور التوافق النفسي بين الطلبة وفقاً لمتغير مكان السكن ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة بين محاور التوافق مع الحياة الجامعية ومتغيرات الدراسة (الجنس، التخصص الدراسي، مكان السكن).

أما دراسة الشكعة (٢٠١٣) فقد هدفت التعرف على معرفة مستوى التوافق الجامعي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية والقدس المفتوحة في ضوء متغيري الجنس ونظام الدراسة والتفاعل بينهما. من أجل تحقيق أهداف الدراسة طُبق على عينة طبقية عشوائية قوامها (٧٥٩) طالباً وطالبة من الجامعتين مقياس مكون من ٣٦ فقرة تقيس التوافق مع الحياة الجامعية. أظهرت النتائج مستوى متوسط من التوافق لدى طلبة الجامعتين حيث بلغ نسبة

٦٩,٣٣٪، كما أظهرت أن ترتيب مجالات التوافق مع الحياة الجامعية جاء على النحو التالي: أولاً الالتزام بتحقيق الاهداف، ثم البعد الاجتماعي، وبعده يأتي البعد الأكاديمي، ثم العاطفي. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق مع الحياة الجامعية بين طلبة عينة الدراسة تعزى لمتغير نظام الدراسة ولصالح التعليم النظامي وامتغير الجنس لصالح الذكور. وأوصى الباحث بضرورة مراعاة المناهج الدراسية للبعد العاطفي والشخصي لدى الطلبة.

كما هدفت دراسة القدومي وسلامة (٢٠١١) التعرف على مستوى التوافق الجامعي لدى طلبة البكالوريوس في الأكاديمية الفلسطينية للعلوم الامنية في أريحا اضافة إلى تحديد الفروق في التوافق الجامعي تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص ومعدل الثانوية العامة ومكان السكن الدائم. ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على جميع طلبة البكالوريوس في الأكاديمية في تخصص علم النفس الأمني وأنظمة المعلومات البالغ عددهم (١٢١) طالباً وطالبة. توصلت الدراسة بأن التوافق الجامعي كان عالياً. أما ترتيب أبعاد الدراسة فجاء البعد الاجتماعي في المرتبة الأولى يليه البعد الانفعالي، ثم البعد الدراسي، وأخيراً البعد الانضباطي. وفيما يتعلق بالفروق الفردية في التوافق تبعاً لمتغيرات الدراسة كانت دالة إحصائياً في الدرجة الكلية للتوافق بين الذكور والإناث لصالح الذكور؛ بينما لم تكن الفروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغيرات التخصص ومعدل الثانوية العامة ومكان السكن.

وأجرت دروسير وستيسي (Derosier & Stacey, 2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التوافق الاجتماعي للطلاب في التنبؤ بنتائجهم الأكاديمية، وتم تطبيق البحث على عينة مؤلفة من (١٢٥٥) طالباً من الصف الثالث الثانوي، وذلك بالعودة إلى سجلات الطلبة في المدرسة، ومقابلة المعلمين وسؤالهم عن علاقة كل مفحوص بأقرانه داخل المدرسة، وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها: أن أشكال التوافق الاجتماعي لكل مفحوص ساهمت بدرجة كبيرة بالتنبؤ بدرجة إنجازه في المواد الدراسية، وأظهرت الدراسة وجود فروق

بين الجنسين فيما يتعلق بنتائجهم الأكاديمية نتيجة تأثرها بطبيعة علاقة كل منهم مع أصدقائه، وكانت الفروق لصالح الطالبات إذ كن أكثر تأثراً بعلاقتهم مع أصدقائهن من الطلبة الذكور.

وفي دراسة حباب ومرق (٢٠٠٩) هدف الباحثان إلى معرفة واقع التوافق بمجالاته الأربعة "الاجتماعي والدراسي والانضباطي والانفعالي" لدى طلبة جامعة النجاح. كما هدفت إلى معرفة الفروق في واقع التوافق تبعاً للمتغيرات موضع الدراسة والتفاعل فيما بينها "الكلية والجنس والتخصص والإقامة". ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياس التوافق الجامعي وتألفت العينة من "٨٤٥" طالباً وطالبة. أسفرت النتائج عن أن واقع التوافق بجميع أبعاده الأربعة إيجابية لدى أفراد العينة؛ وجاء التوافق الاجتماعي، يليه التوافق الانفعالي (النفسي)، ثم الانضباطي، وأخيراً الدراسي. كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية في واقع التوافق في كل من المجال (الاجتماعي والدراسي والانضباطي) وفقاً لمتغير التخصص الدراسي، وتبين وجود فروق دالة إحصائية في المجال الانفعالي لصالح الكليات الإنسانية، وعدم وجود فروق في المجالين (الاجتماعي والانفعالي) تبعاً لمتغير الجنس، في حين تبين وجود فروق في المجال الانضباطي لصالح الذكور وفي المجال الدراسي لصالح الإناث.

التعليق على الدراسات السابقة:

نجد من خلال استعراض الدراسات السابقة التالي:

- أغلب الدراسات قامت بقياس مفهوم العدالة المدرسية على عينة من طلبة المرحلة المتوسطة مثل دراسة بركات وأبو علي (٢٠١٦)، وعطية (٢٠١٤)، وأبو غزال وعلاونة (٢٠١٠)، وأخرى على عينة من المرحلة الثانوية مثل دراسة (Mook & Legg, 2009)، و (Inayet & Karaman, 2008).
- ندرة الدراسات التي تناولت مفهوم العدالة الأكاديمية على عينة من الطلبة الجامعيين - حسب علم الباحثان- حيث اقتصر على دراسة واحد قام بها جاد الرب والخضر (٢٠١٦) تم بها بناء مقياس العدالة الأكاديمية.

- لم توجد دراسات جمعت بين العدالة الأكاديمية والتوافق في الحياة الجامعية- حسب علم الباحثان - وبالتالي تعتبر الدراسة الحالية دراسة أصيلة تثري الدراسات النفسية في هذا المجال.

إجراءات الدراسة

المنهج المستخدم:

هو المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، لملاءمته لأهداف الدراسة وأسئلتها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

بلغ عدد المشاركين بالدراسة (٢٣٩) من طلبة كلية التربية الأساسية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من العديد من التخصصات العلمية بالكلية، ويعرض الجدول رقم (١) وصفاً لهم من حيث النوع والتخصص والتحصيل الدراسي.

جدول رقم (١)

وصف عينة الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	%
النوع	ذكر	٨٩	٣٧,٢
	أنثى	١٥٠	٦٢,٨
التخصص	علمي	١٢١	٥٠,٦
	أدبي	١١٨	٤٩,٤
التحصيل الدراسي	منخفض	٣١	١٣,٠
	متوسط	١٧١	٧١,٥
	مرتفع	٣٧	١٥,٥
المجموع		٢٣٩	١٠٠

الأدوات:

أولاً - مقياس العدالة الأكاديمية: استخدم الباحثان مقياس العدالة الأكاديمية من إعداد جاد الرب والخضر (٢٠١٦) ويتكون من ٢٤ عبارة، تقيس

أربعة أبعاد كمكونات رئيسة للعدالة الأكاديمية، هي: العدالة التوزيعية (٥ فقرات)، والعدالة الإجرائية (٧ فقرات)، والعدالة التعاملية (٧ فقرات)، والعدالة المعلوماتية (٥ فقرات). وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على إدراك عال للفرد لوجود العدالة الأكاديمية، وهناك خمس استجابات تأخذ الدرجات من (١ إلى ٥) وقد صيغت جميع البنود صياغة موجبة ولا توجد بنود سالبة.

وقام الباحثان بالتحقق من صدق التكوين الفرضي للمقياس على عينة من طلبة جامعة الكويت عددهم (٢٣٢) طالباً وطالبة، بإجراء التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من البناء العاملي للعدالة الأكاديمية، والتأكد من وجود الأبعاد الأربعة المتوقعة للعدالة التنظيمية، باستخدام طريقة المربعات الصغرى الموزونة بعد تصحيح المتوسط والتباين، وتبين ملاءمة النموذج الرباعي العوامل للبيانات بشكل مقبول حيث كانت قيمة مؤشر الملاءمة المقارن CFI ٠,٩٢٠، كذلك كانت قيمة مؤشر ملاءمة تكر لويس - TLI ٠,٩٠٠ وتدل على الملاءمة المقبولة، وكانت قيمة مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقاربي RMSEA ٠,٠٦٧٠ وهو مؤشر مقبول.

ومن حيث ثبات المقياس فقد كانت قيمة معامل كرونباخ ألفا للعدالة المعلوماتية ٠,٨٦ والعدالة الإجرائية ٠,٨٨ والعدالة التعاملية ٠,٧٨، والعدالة التوزيعية ٠,٨٦، وكان معامل ثبات المقياس الكلي أيضاً مرتفعاً حيث بلغ ٠,٩١. وقد أعاد الباحثان في الدراسة الحالية التحقق من ثبات المقياس على عينة من طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية باستخدام معامل كرونباخ ألفا جدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

معاملات ثبات مقياس العدالة الأكاديمية

المقياس	عدد الفقرات	معامل الفا كرونباخ
العدالة التوزيعية	٥	,٧٧٤
العدالة الإجرائية	٧	,٧٤٥
العدالة التعاملية	٧	,٧٧٦
العدالة المعلوماتية	٥	,٨٦٨

وتشير نتائج معادلة الفا إلى توافر مستوى مرتفع من الثبات للمقياس حيث تراوحت معاملات ثبات الأبعاد بين ٠,٧٧ إلى ٠,٨٦٨.

ثانياً - مقياس التوافق في الحياة الجامعية: استخدم الباحثان في الدراسة الحالية مقياس التوافق في الحياة الجامعية من إعداد حجو (٢٠١٥) ويتكون من (٥٥) عبارة تقيس ثلاثة أبعاد هي: بعد التوافق النفسي ١٥ عبارة، بعد التوافق الاجتماعي ٢٠ عبارة، بعد التوافق الدراسي ٢٠ عبارة، يجيب المفحوص على كل فقرة من فقراته في أحد الخيارات التالية (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) ويكون تقدير الاستجابات بإعطائها الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على التوالي إذا كان مدلول العبارة إيجابياً و(١، ٢، ٣، ٤، ٥) على التوالي إذا كان مدلول العبارة سلبياً. وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على درجة عالية للفرد للتوافق في الحياة الجامعية.

واستخدم معامل ارتباط بيرسون لحساب علاقة المفردات بالمقياس الفرعي للتوافق، جدول رقم (٣).

جدول رقم (٣)

معاملات الارتباط بين المفردات وأبعاد مقياس التوافق الجامعي

التوافق النفسي الجامعي		التوافق الاجتماعي الجامعي		التوافق الدراسي الجامعي	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٤٤١**	١	٠,٥٠٦**	١	٠,٢٦٧**
٢	٠,٥٤٤**	٢	٠,٥٠٨**	٢	٠,٥٩٧**
٣	٠,٣٩٣**	٣	٠,٥٧٣**	٣	٠,٦٢٠**
٤	٠,٢١٢**	٤	٠,٣٧٥**	٤	٠,٣٧٢**
٥	٠,٥٤٨**	٥	٠,٥٠٦**	٥	٠,٣٨٩**
٦	٠,٤٦٣**	٦	٠,٥٣٦**	٦	٠,٤٨١**
٧	٠,٥٩٥**	٧	٠,٢٨٣**	٧	٠,٤٥٧**
٨	٠,٣٤٠**	٨	٠,٤٩٨**	٨	٠,٥٧٣**
٩	٠,٥٤٩**	٩	٠,٤٩٤**	٩	٠,٦٠٦**
١٠	٠,٥٦٩**	١٠	٠,٢٧٦**	١٠	٠,٣٥٢**

جدول رقم (٣)

معاملات الارتباط بين المفردات وأبعاد مقياس التوافق الجامعي

التوافق النفسي الجامعي		التوافق الاجتماعي الجامعي		التوافق الدراسي الجامعي	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١١	♦♦, ٢٩٤	١١	♦♦, ١٨٦	١١	♦♦, ٢٩٦
١٢	♦♦, ٥٦٣	١٢	♦♦, ٢٣٨	١٢	♦♦, ٢٧٧
١٣	♦♦, ٤٣٧	١٣	♦♦, ٦٤٤	١٣	♦♦, ٤٦١
١٤	♦♦, ٤٨٣	١٤	♦♦, ٤٦٦	١٤	♦♦, ٤٥٤
١٥	♦♦, ٤٤١	١٥	♦♦, ٤٥٢	١٥	♦♦, ٣٣٨
		١٦	♦♦, ٦٩١	١٦	♦♦, ٤٣٥
		١٧	♦♦, ٢٣١	١٧	♦♦, ٣٩٢
		١٨	♦♦, ٣٤٢	١٨	♦♦, ٣٢٣
		١٩	♦♦, ٦٥٤	١٩	♦♦, ٢٦٧
		٢٠	♦♦, ٥٣٣	٢٠	♦♦, ٤٥٣

♦♦ دالة عند مستوى ٠,٠١

جاءت جميع معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجة الكلية لأبعاد مقياس التوافق في الحياة الجامعية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وهو ما يشير إلى توافر الصدق الداخلي للعبارات. كما تم حساب العلاقة بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، كما يعرض الجدول رقم (٤).

جدول رقم (٤)

معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس التوافق الجامعي والمقياس الكلي

المقياس	المقياس الكلي	التوافق النفسي	التوافق الاجتماعي	التوافق الدراسي
المقياس الكلي				
التوافق النفسي	♦♦, ٨١٠			
التوافق الاجتماعي	♦♦, ٧٧٦	♦♦, ٤٠٤		
التوافق الدراسي	♦♦, ٨٦٠	♦♦, ٦١٩	♦♦, ٤٧٢	

♦♦ دالة عند مستوى ٠,٠١

جاءت معاملات الارتباط بين مصفوفة درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس التوافق في الحياة الجامعية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وتراوح بين ٠,٤٧٢ إلى ٠,٨٦٠.

وتم حساب ثبات المقياس على عينة من طلبة كلية التربية الأساسية باستخدام معامل كرونباخ ألفا، فكانت كما في جدول رقم (٥).

جدول رقم (٥)

معاملات ثبات مقياس التوافق في الحياة الجامعية

المقياس	عدد الفقرات	معامل الفا كرونباخ
المقياس الكلي	٥٥	,٨٦٠
التوافق النفسي	١٥	,٧٣٢
التوافق الاجتماعي	٢٠	,٧٢٤
التوافق الدراسي	٢٠	,٧٣٧

تشير نتائج معادلة ألفا إلى توافر مستوى مرتفع من الثبات بمقياس التوافق في الحياة الجامعية حيث بلغ معامل ثبات المقياس الكلي ٠,٨٦، وتراوح معامل ثبات الأبعاد بين ٠,٧٢٤ إلى ٠,٧٣٧.

نتائج الدراسة

السؤال الأول: هل يتباين إدراك العدالة الأكاديمية بأبعادها (التوزيعية، الإجرائية، التفاعلية، المعلوماتية) لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟

لمقارنة مستويات أبعاد العدالة الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية، تم الحصول على المتوسطات الوزنية "متوسطات الاستجابة" لكل بعد لثباتها ولتوحيد مستوى سقف الاستجابة جدول رقم (٦)، وتم تقييم المستوى تبعاً لخمس مستويات كالتالي:

- من ١ - ١,٨ منخفض جداً - من ١,٨١ - ٢,٦٠ منخفض

- من ٢,٦١ - ٣,٤٠ متوسط - من ٣,٤١ - ٤,٢٠ مرتفع

- من ٤,٢١ - ٥ مرتفع جدا

جدول رقم (٦)

متوسطات أبعاد العدالة الأكاديمية لدى عينة الدراسة

الترتيب	المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط	
٣	مرتفع	,٦٩٢	٣,٧٠	العدالة التوزيعية
٤	مرتفع	,٦٥٤	٣,٦١	العدالة الإجرائية
٢	مرتفع	,٦٧٣	٣,٨٨	العدالة العملية
١	مرتفع	,٧٤٧	٤,٠٨	العدالة المعلوماتية

تشير قيم الجدول إلى أن متوسطات إدراك العدالة الأكاديمية قد تراوحت بين ٣,٦١ - ٤,٠٨ وجميعها في المستوى المرتفع، بما يشير إلى أن طلبة التربية الأساسية يقيمون مستوى العدالة الأكاديمية لديهم بالمستوى المرتفع، وقد جاءت العدالة المعلوماتية في المستوى الأول من حيث قيمة المتوسط، تلاها إدراك العدالة العملية، ثم العدالة التوزيعية، وفي الترتيب الأخير جاءت العدالة الإجرائية. ولتحقق مما إذا كانت الفروق في تقييمات العدالة الأكاديمية ذات دلالة إحصائية استخدم تحليل التباين للقياس المتكرر Repeated Measure.

وقد بلغت قيمة وليكس لامبادا لاختبار المتغيرات المتعددة Wilks' Lambda - وهو قيمة تعبر عن اختبار تحليل المتغيرات المتعددة Multivariate test يتم حسابه قبل تحليل التباين داخل المجموعات، ودلالته تشير إلى دلالة معادلة تحليل التباين داخل المجموعات (حسن، ٢٠١١: ٣٦٠).

وبلغت قيمة وليكس لامبادا (٠,٦٤٨) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وتشير إلى دلالة معادلة التباين - انظر جدول رقم (٧).

جدول رقم (٧)

تحليل التباين بالقياس المتكرر لأبعاد العدالة الأكاديمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
داخل المجموعات	٣٠,٤١٠	٣	١٠,١٣٧	٤٢,١٤٦	,٠,٠٠١
الخطأ	٢٨٤,٥٦٠	٢٣٨	١,١٩٦		

تدل نتائج تحليل التباين إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ تعود للتباين في إدراك أبعاد العدالة الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية الأساسية، وهو ما يشير إلى اختلاف إدراك الطلبة لمستويات العدالة الأكاديمية. ومن نتائج جدول المتوسطات واختبار بونيفروني يتبين ارتفاع إدراك الطلبة للعدالة المعلوماتية مقارنة بباقي الأبعاد، وللعدالة العملية مقارنة بالعدالة الإجرائية.

السؤال الثاني: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات أبعاد العدالة الأكاديمية وبين درجات أبعاد التوافق في الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟

استخدم معامل ارتباط بيرسون للتعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين العدالة الأكاديمية والتوافق في الحياة الجامعية، ويظهر الجدول رقم (٨) قيم معاملات الارتباط بينهما.

جدول رقم (٨)

معاملات الارتباط بين العدالة الأكاديمية والتوافق الجامعي

المقياس	المقياس الكلي للتوافق	التوافق النفسي	التوافق الاجتماعي	التوافق الدراسي
العدالة التوزيعية	♦♦, ٣٠٦	♦♦, ٢٤٦	♦♦, ٢٥٦	♦♦, ٢٤٨
العدالة الإجرائية	♦♦, ٢٣٧	♦, ١٤٨	♦♦, ٢٩٣	♦, ١٣٤
العدالة التفاعلية	♦♦, ٢٥٦	♦♦, ١٥١	♦♦, ٢٦٦	♦♦, ٢٠٣
العدالة المعلوماتية	♦♦, ٢٩٨	♦♦, ١٨٣	♦♦, ٣٠٤	♦♦, ٢٣٦

♦♦ دالة عند مستوى ٠,٠١

تدل نتائج معاملات الارتباط بالجدول رقم (٨) إلى ما يلي:

● وجود ارتباط موجب دال عند مستوى (٠,٠١) بين العدالة التوزيعية، وكل من التوافق الجامعي الكلي، والتوافق الاجتماعي، والتوافق النفسي، والتوافق الدراسي.

● وجود ارتباط موجب دال عند مستوى (٠,٠١) بين العدالة الإجرائية، وكل من التوافق الجامعي الكلي، والتوافق الاجتماعي، والتوافق النفسي، والتوافق الدراسي.

● وجود ارتباط موجب دال عند مستوى (٠,٠١) بين العدالة التعاملية، وكل من التوافق الجامعي الكلي، والتوافق الاجتماعي، والتوافق النفسي، والتوافق الدراسي.

● وجود ارتباط موجب دال عند مستوى (٠,٠١) بين العدالة المعلوماتية، وكل من التوافق الجامعي الكلي، والتوافق الاجتماعي، والتوافق النفسي، والتوافق الدراسي.

وتدل نتائج السؤال الثاني وجود علاقة إيجابية بين العدالة الأكاديمية وجميع أبعادها وبين التوافق في الحياة الجامعية وجميع أبعاده: النفسي والاجتماعي والدراسي.

السؤال الثالث: هل تسهم أبعاد العدالة الأكاديمية بصورة دالة إحصائياً في التنبؤ بالتوافق في الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟

استخدم تحليل الانحدار المتعدد للتعرف على قدرة أبعاد العدالة الأكاديمية في التنبؤ بالتوافق في الحياة الجامعية.

جدول رقم (٩)

تحليل الانحدار المتعدد لإسهام العدالة الأكاديمية في التوافق الجامعي

المتغير التابع	المتغيرات المنبئة	ر ^٢	ف	المعامل البائي	الخطأ المعياري	معامل بيتا	ت	الدلالة
التوافق النفسي	الثابت	٠,٦٩	٤,٣٤**	٣٦,٢٣٤	٣,٣٨٩		١٠,٦٩١	٠,٠٠١
	العدالة التوزيعية			٤٤٦	١٥٦	٢٠٤	٢,٨٥٣	٠,٠٠٥
	العدالة الإجرائية			٠,٢٨	١٣٥	٠,١٧	٢,٠٥	٨٣٨
	العدالة التعلّمية			-٠,١٤	١٤٣	-٠,٠٩	-٠,٩٩	٩٢١
	العدالة المعلوماتية			١٩٩	١٨٣	٠,٩٨	١,٠٩٠	٢٧٧
التوافق الاجتماعي	الثابت	١,٢٨	٨,٦١**	٥٢,٥٠٦	٣,٧٠٨		١٤,١٦٠	٠,٠٠١
	العدالة التوزيعية			٣١٧	١٧١	١٢٨	١,٨٥٠	٠,٠٦٦
	العدالة الإجرائية			٢٥٤	١٤٧	١٣٦	١,٧٢٤	٠,٠٨٦
	العدالة التعلّمية			٠,٧١	١٥٦	٠,٣٩	٤,٥٦	٦٤٩
	العدالة المعلوماتية			٣٤١	٢٠٠	١٤٩	١,٧٠٦	٠,٠٨٩
التوافق الدراسي	الثابت	٨٧	٥,٥٦**	٤١,٦٣٧	٣,٨٤٥		١٠,٨٢٨	٠,٠٠١
	العدالة التوزيعية			٤٦٤	١٧٧	١٨٥	٢,٦١٧	٠,٠٠٩
	العدالة الإجرائية			-١١٥	١٥٣	-٠,٦١	-٧٥٣	٤٥٢
	العدالة التعلّمية			٠,٩٠	١٦٢	٠,٤٩	٥٥٨	٥٧٨
	العدالة المعلوماتية			٣٨٤	٢٠٧	١٦٦	١,٨٥٥	٠,٠٦٥
التوافق الكلي	الثابت	١,٣٣	٨,٩٦**	١٣٠,٣٧٧	٨,٧٤٣		١٤,٩١٢	٠,٠٠١
	العدالة التوزيعية			١,٢٢٧	٤٠٤	٢١٠	٣,٠٤١	٠,٠٠٣
	العدالة الإجرائية			١٦٧	٣٤٧	٠,٣٨	٤٨٠	٦٣٢
	العدالة التعلّمية			١٤٨	٣٦٩	٠,٣٤	٤٠٠	٦٨٩
	العدالة المعلوماتية			٩٢٤	٤٧١	١٧١	١,٩٦٢	٠,٠٥١

❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

تشير نتائج تحليل الانحدار المتعدد بجدول رقم (٩) إلى ما يلي:

- دلالة المعادلة التنبؤية لإسهام المتغيرات المستقلة في التنبؤ بالتوافق النفسي الجامعي، وبلغت نسبة التباين للمعادلة ٦,٩٪، وتبين أن العدالة التوزيعية

فقط هي التي تسهم في التنبؤ بصورة دالة إحصائياً بالتوافق النفسي الجامعي.

● عدم إسهام أي من متغيرات العدالة الأكاديمية، في التنبؤ بصورة دالة إحصائياً بالتوافق الاجتماعي الجامعي.

● دلالة المعادلة التنبؤية لإسهام المتغيرات المستقلة في التنبؤ بالتوافق الدراسي الجامعي، وبلغ نسبة التباين للمعادلة ٨,٧٪، وتبين أن العدالة التوزيعية فقط هي التي تسهم في التنبؤ بصورة دالة إحصائياً بالتوافق النفسي الجامعي.

● دلالة المعادلة التنبؤية لإسهام المتغيرات المستقلة في التنبؤ بالتوافق الجامعي الكلي، وبلغ نسبة التباين للمعادلة ١٣,٣٪، وتبين أن العدالة التوزيعية فقط هي التي تسهم في التنبؤ بصورة دالة إحصائياً بالتوافق النفسي الجامعي.

وتدل نتائج تحليل الانحدار على أن العدالة التوزيعية تسهم بصورة دالة إحصائياً في التنبؤ بالتوافق الجامعي وخاصة التوافق النفسي والدراسي.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياسي العدالة الأكاديمية والتوافق في الحياة الجامعية وأبعادهما تعزى لأثر كلا من متغير الجنس، التخصص، والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟

أولاً: فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من أبعاد العدالة الأكاديمية والتوافق الجامعي تعود لمتغير الجنس لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت تم استخدام اختبارات للتعرف على الفروق في متغيرات العدالة الأكاديمية والتوافق الجامعي تبعاً للجنس، كما يعرض له جدول رقم (١٠).

جدول رقم (١٠)

اختبارات للفروق في العدالة الأكاديمية والتوافق النفسي وأبعادهما تبعاً للجنس

العدالة	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
العدالة التوزيعية	ذكر	٨٩	١٨,٩٣	٣,٤٥٦	١,٥٣٠	,١٢٧
	أنثى	١٥٠	١٨,٢٢٧	٣,٤٤٤		
العدالة الإجرائية	ذكر	٨٩	٢٦,٥٥	٤,٤٨٢	٣,٤١٠	,٠٠١
	أنثى	١٥٠	٢٤,٥٠	٤,٤٧٧		
العدالة التعاملية	ذكر	٨٩	٢٧,٧١	٤,٥٨٧	١,٥٠٥	,١٣٤
	أنثى	١٥٠	٢٦,٧٧	٤,٧٥٨٨١		
العدالة المعلوماتية	ذكر	٨٩	٢٠,٢٣	٣,٤٨٠	-٤,٤٤٧	,٦٥٥
	أنثى	١٥٠	٢٠,٤٦	٣,٨٨٨		
التوافق النفسي	ذكر	٨٩	٤٩,٦٨	٧,٥٩٤	١,٣١١	,١٩١
	أنثى	١٥٠	٤٨,٣٦	٧,٥٣٤		
التوافق الاجتماعي	ذكر	٨٩	٧٥,٦٠	٨,٩٠٥	٢,٧٥٧	,٠٠٦
	أنثى	١٥٠	٧٢,٤٩	٨,١٥٢		
التوافق الدراسي	ذكر	٨٩	٥٨,١٥	٩,٠٢٥	,٧٦١	,٤٤٧
	أنثى	١٥٠	٥٧,٢٧	٨,٤٦٤		
التوافق الجامعي الكلي	ذكر	٨٩	١٨٣,٤٤	٢٠,٦٨٩	١,٩٧٩	,٠٤٩
	أنثى	١٥٠	١٧٨,١٢	١٩,٧٥٣		

تشير نتائج جدول رقم (١٠) الى:

● وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) أو أقل بين الطلاب والطالبات في متوسطات العدالة الإجرائية، لصالح الطلاب.

● وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) أو أقل بين الطلاب والطالبات في متوسطات التوافق الجامعي الكلي وبعد التوافق الاجتماعي لصالح الطلاب.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) أو أقل بين الطلاب والطالبات في متوسطات العدالة التوزيعية والتعاملية والمعلوماتية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) أو أقل بين الطلاب والطالبات في متوسطات التوافق النفسي والدراسي.

وتدل النتائج السابقة على أثر الجنس في إدراك كل من العدالة الإجرائية والتوافق الجامعي وخاصة الاجتماعي حيث يرتفع تقدير تلك المتغيرات بصورة دالة لدى الطلاب عن الطالبات، في حين لا يؤثر الجنس في إدراك العدالة التوزيعية والتعاملية والمعلوماتية، والتوافق النفسي والدراسي.

ثانياً: فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من أبعاد العدالة الأكاديمية والتوافق الجامعي والفعالية الذاتية تعود لمتغير التخصص (علمي/أدبي) لدى طلبة كلية التربية الأساسية فقد تم استخدام اختبارات للتعرف على الفروق في متغيرات العدالة الأكاديمية والتوافق الجامعي والفعالية الذاتية تبعاً للتخصص، كما يعرض له جدول رقم (١١).

جدول رقم (١١)

اختبارات للفروق في العدالة الأكاديمية والتوافق النفسي وأبعادهما تبعاً للتخصص

المتغير	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
العدالة التوزيعية	علمي	١٢١	١٨,٤٢٩٨	٣,٣٢٦٢٣	٠,٢٧٠-	,٧٨٧
	أدبي	١١٨	١٨,٥٥٠٨	٣,٦٠٣٤١		
العدالة الإجرائية	علمي	١٢١	٢٤,٩٦٦٩	٤,٤٠٢٥٣	١,٠٢٩-	,٣٠٥
	أدبي	١١٨	٢٥,٥٧٦٣	٤,٧٥٠٩٠		
العدالة التعاملية	علمي	١٢١	٢٧,١٩٨٣	٤,٢٦٣٤٥	,٢٤٢	,٨٠٩
	أدبي	١١٨	٢٧,٠٥٠٨	٥,١٤٢١٦		
العدالة المعلوماتية	علمي	١٢١	٢٠,٤٧١١	٣,٣٤٦٨٣	,٣٩٥	,٦٩٣
	أدبي	١١٨	٢٠,٢٧٩٧	٤,١٠٩٣٧		

تابع/ جدول رقم (١١)

اختبارات للفروق في العدالة الأكاديمية والتوافق النفسي وأبعادهما
تبعاً للتخصص

المتغير	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
التوافق النفسي	علمي	١٢١	٤٧,٩٥٠٤	٧,٢٤٤٣٧	١,٨٧٨-	,٠٦٢
	أدبي	١١٨	٤٩,٧٧٩٧	٧,٨٠٨٧٦		
التوافق الاجتماعي	علمي	١٢١	٧٢,٩٨٣٥	٨,٠٨٤٩٥	١,٢٢٦-	,٢٢٢
	أدبي	١١٨	٧٤,٣٣٩٠	٨,٩٩٦٨٨		
التوافق الدراسي	علمي	١٢١	٥٦,٦٩٤٢	٨,٢٤١٠٠	١,٦٤٦-	,١٠١
	أدبي	١١٨	٥٨,٥٣٣٩	٩,٠٢٧٦٧		
التوافق الجامعي الكلي	علمي	١٢١	١٧٧,٦٢٨١	١٨,٩٠٩٠٥	١,٩٣١-	,٠٥٥
	أدبي	١١٨	١٨٢,٦٥٢٥	٢١,٢٧٨٩٣		
الفعالية الذاتية	علمي	١٢١	٢٨,٣١٤٠	٥,٩٢٨٧٩	,٩٣٧	,٣٥٠
	أدبي	١١٨	٢٧,٥٥٩٣	٦,٥١١٧٢		

تشير نتائج جدول رقم (١١) إلى :

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) أو أقل بين ذوى التخصص العلمي والأدبي في متوسطات العدالة الأكاديمية بأبعادها التوزيعية والإجرائية والتعاملية والمعلوماتية الإجرائية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) أو أقل بين ذوى التخصص العلمي والأدبي في متوسطات التوافق الجامعي بأبعاده النفسي والاجتماعي والدراسي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) أو أقل بين ذوى التخصص العلمي والأدبي في متوسطات الفعالية الذاتية.

وتدل النتائج السابق ذكرها على عدم وجود أثر في إدراك كل من العدالة

التوزيعية والإجرائية والتعاملية والمعلوماتية، والتوافق الجامعي النفسي والاجتماعي والدراسي بين الطلبة في التخصصات الدراسية العلمية والأدبية.

ثالثاً: فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من أبعاد العدالة الأكاديمية والتوافق الجامعي تعود للفروق في مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت استخدم تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق في متغيرات العدالة الأكاديمية والتوافق الجامعي تبعاً لمستوى التحصيل الدراسي، كما يعرض له جدول رقم (١٢).

جدول رقم (١٢)

تحليل التباين الأحادي للفروق في العدالة الأكاديمية والتوافق النفسي وأبعادهما تبعاً لمستوى التحصيل الدراسي

الدلالة	ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات		
العدالة التوزيعية	١,٥٧٠	١٨,٦٩٤	٢	٣٧,٣٨٩	بين المجموعات	
		١١,٩٠٨	٢٣٦	٢٨١٠,٣٣٥	داخل المجموعات	
			٢٣٨	٢٨٤٧,٧٢٤	المجموع	
العدالة الإجرائية	١,١٣٥	٢,٨٤٤	٢	٥,٦٨٨	بين المجموعات	
		٢١,١١٥	٢٣٦	٤٩٨٣,١٧٤	داخل المجموعات	
			٢٣٨	٤٩٨٨,٨٦٢	المجموع	
العدالة التعاملية	١,١٦١	٣,٥٩٧	٢	٧,١٩٣	بين المجموعات	
		٢٢,٣٢٦	٢٣٦	٥٢٦٩,٠٤١	داخل المجموعات	
			٢٣٨	٥٢٧٦,٢٣٤	المجموع	
العدالة المعلوماتية	٢,٢٦٧	٣,٧٥٤	٢	٧,٥٠٨	بين المجموعات	
		١٤,٠٤٥	٢٣٦	٣٣١٤,٦٠٠	داخل المجموعات	
			٢٣٨	٣٣٢٢,١٠٩	المجموع	
التوافق النفسي	٦,٤٣٢	٣٥٢,٣٣٩	٢	٧٠٤,٦٧٨	بين المجموعات	
		٥٤,٧٧٦	٢٣٦	١٢٩٢٧,١٩٦	داخل المجموعات	
			٢٣٨	١٣٦٣١,٨٧٤	المجموع	

تابع/ جدول رقم (١٢)

تحليل التباين الأحادي للفروق في العدالة الأكاديمية والتوافق النفسي
وأبعادهما تبعاً لمستوى التحصيل الدراسي

الدلالة	ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
,٥٧٨	,٥٥٠	٤٠,٣٩٦	٢	٨٠,٧٩٢	بين المجموعات
		٧٣,٤٨٩	٢٣٦	١٧٣٤٣,٣٨٣	داخل المجموعات
			٢٣٨	١٧٤٢٤,١٧٦	المجموع
,٠٠١	١٠,٤٤٧	٧٢٧,٣٩٠	٢	١٤٥٤,٧٧٩	بين المجموعات
		٦٩,٦٢٩	٢٣٦	١٦٤٣٢,٤٥٩	داخل المجموعات
			٢٣٨	١٧٨٨٧,٢٣٨	المجموع
,٠٠١	٦,٨٦٥	٢٦٧٧,٢٥	٢	٥٣٥٤,٥١٠	بين المجموعات
		٣٨٩,٩٨٦	٢٣٦	٩٢٠٣٦,٦٦٢	داخل المجموعات
			٢٣٨	٩٧٣٩١,١٧٢	المجموع

تشير نتائج جدول رقم (١٢) إلى:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) أو أقل بين الطلاب تعود للفروق في المستوى التحصيلي في العدالة الأكاديمية بأبعادها التوزيعية والإجرائية والتعاملية والمعلوماتية الإجرائية.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) أو أقل بين الطلاب تعود للمستوى التحصيلي في التوافق الاجتماعي.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) أو أقل بين الطلاب تعود للمستوى التحصيلي في التوافق الجامعي الكلي والتوافق النفسي والدراسي.

وتم استخدام اختبار LS. D للفروق البعدية بين المتوسطات للتعرف على دلالة الفروق في متغيرات التوافق الجامعي والنفسي والدراسي، جدول رقم (١٣).

جدول رقم (١٣)

اختبار LS. D للفروق البعدية بين المتوسطات تبعاً للمستوى الدراسي

المتغير	المستوى	متوسط	مرتفع	المتوسط الحسابي
التوافق النفسي	منخفض	*٤,٨٦٦	,٨٩٨	٤٤,٤٨
	متوسط		*٥,٧٥٧	٤٩,٣٤
	مرتفع			٥٠,٢٤
التوافق الدراسي	منخفض	*٦,٦٧	*٨,٧٢١	٥١,٥١
	متوسط		٢,١٠٤	٥٨,١٣
	مرتفع			٦٠,٢٤
التوافق الجامعي الكلي	منخفض	*١٢,٧٥	*١٦,٦٦٦	١٦٨,٣٨
	متوسط		٣,٨٩١	١٨١,١٦
	مرتفع			١٨٥,٠٥

❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥

تشير نتائج الاختبار البعدي إلى انخفاض التوافق الجامعي الكلي والنفسي والدراسي لدى الطلبة ذوي المستوى التحصيلي المنخفض مقارنة بذوي المستوى التحصيلي المرتفع والمتوسط.

وتدل نتائج السؤال السادس على عدم تأثير المستوى التحصيلي على إدراك العدالة الأكاديمية التوزيعية والإجرائية والتعاملية والمعلوماتية، وفي التوافق الاجتماعي. بينما يرتفع التوافق الجامعي الكلي والنفسي والدراسي لدى الطلبة ذوي المستوى التحصيلي المرتفع والمتوسط مقارنة بالمنخفض.

مناقشة النتائج

بينت نتائج السؤال الأول أن طلبة كلية التربية الأساسية يقيمون مستوى العدالة الأكاديمية لديهم بالمستوى المرتفع، وقد جاءت العدالة المعلوماتية في المستوى الأول من حيث قيمة المتوسط، تلاها إدراك العدالة العاملة، ثم العدالة

التوزيعية، وفي الترتيب الأخير جاءت العدالة الإجرائية. كما دلت نتائج تحليل التباين إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك أبعاد العدالة الأكاديمية، حيث ارتفع إدراك الطلبة للعدالة المعلوماتية مقارنة بباقي الأبعاد، وللعدالة العملية مقارنة بالعدالة الإجرائية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء حرص وتوجه كلية التربية الأساسية كمؤسسة أكاديمية تربوية على تحقيق مبدأ العدالة الجامعية بين منتسبيها من الطلبة بكل أبعادها والحرص على التزام عضو هيئة التدريس بذلك. ولعل ذلك يتمثل جلياً في التقييم النهائي لعضو هيئة التدريس في نهاية المقرر من قبل الطالب الذي يحتوي على بنود متعددة تقيس عدة عناصر مثل أساليب التقويم من قبل الاستاذ، الإعداد للمقرر، إدارة الوقت، علاقة الأستاذ بالطلاب، طرق عرض المقرر، وترتبط درجته في التقييم كعنصر مؤثر في متطلبات الترقية الأكاديمية. ولعل إدراك الطالب للعدالة المعلوماتية بشكل أكبر دليل على وضوح الإجراءات المتعلقة بالمقرر ومنها الاختبارات وتوزيع الدرجات ونظام الغياب وتأثيره على الدرجات. فمن المتوقع من أعضاء هيئة التدريس تزويد طلابهم بتوصيف للمقرر ولتوقعاته وما يترتب على الالتزام بقوانين الفصل. وجاءت النتيجة منسجمة مع دراسة أبو غزال وعلاونة (٢٠١٠) التي أظهرت نتائجها وجود مستوى مرتفع للاعتقاد بالعدالة المدرسية.

وأشارت نتائج السؤال الثاني إلى وجود علاقة إيجابية بين العدالة الأكاديمية وجميع أبعادها وبين التوافق في الحياة الجامعية وجميع أبعاده؛ النفسي والاجتماعي والدراسي. ومن ذلك يستنتج أن ارتفاع إدراك الطلاب بكلية التربية الأساسية بالعدالة الأكاديمية متمثلة في أبعادها الإجرائية والتوزيعية والمعلوماتية والتعاملية يرتبط بارتفاع إدراكهم لمستوى توافقهـم الجامعي في جميع أبعاده النفسية والاجتماعية والدراسية، والعكس صحيح. ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء نظرية العدالة الاجتماعية التي تشير إلى أن شعور الأفراد بسيادة العدالة يحفزهم لمزيد من الجهد والعطاء توقعاً

للحصول على مردود أكثر إيجابية. كما يرتبط بزيادة ثقتهم بالمنظمة وقناعتهم بقدرتهم على الحصول على حقوقهم اطمئنانا لسيادة العدالة. وكذلك تؤكد تلك النتيجة رأى المتخصصين في علم النفس الاجتماعي أن الشعور بالعدالة في أي مؤسسة هو أحد المقومات الأساسية للهيكل الاجتماعي والنفسي لتلك المؤسسة (Miles, 2000).

ومع نظريات التبادل الاجتماعي التي ترى أن الناس يشدون العدالة في علاقاتهم التفاعلية وأن إنتهاك هذه العدالة يدفعهم إلى محاولة استعادتها أو يصابون بالإحباط أو الغضب. كما أوضح منظور التعلم الاجتماعي أن عدم التزام الفرد بسلوك العدالة المتفق عليه اجتماعيا يولد لديه مشاعر عدم الارتياح الناتجة عن القلق (علي، ٢٠٠٨). وتتفق مع ما انتهى إليه (Lizzio, Wilson & Hadaway, 2007) من التصورات العادلة تعمل وتحفز زيادة السلوكيات الإيجابية لإحساس الطلبة بأنهم مقدرين ومحترمون من قبل معلمهم كما يطور علاقة انسجامية بين الطالب ومعلميه وزملاء فصله مبنية على الثقة. فإدراك الطلبة للعدالة عامل مهم في تقييم وتطوير البيئة التعليمية. حيث يعمل الطالب على تكوين صورة تقييمية لمخرجات العدالة الأكاديمية مقارنة بجهده ودوره ثم يقارنها بجماعته المرجعية وهي زملاؤه في المقرر الدراسي. فيكون إدراك الطالب للعدالة الأكاديمية مرتبطا بشعوره النسبي بمناسبة المخرجات التي حصل عليها مقابل ما قدمه من مدخلات مقارنة مع ما قدمه وحصل عليه الشخص أو الجماعة المرجعية وهم زملاؤه في المقرر الدراسي (جاد الرب والخضر، ٢٠١٦).

ومن نتائج السؤال الثاني وتفسيرات المنظرين للعدالة الأكاديمية يتبين الدور التبادلي الإيجابي لإدراك أوجه العدالة الأكاديمية في إدراك وشعور طالب الجامعة بالراحة الذاتية والتوافق الاجتماعي مع أقرانه بالبيئة الجامعية، ومع أدائه وتكيفه الدراسي والأكاديمي.

وتتفق النتائج مع الأدبيات السابقة؛ فقد أشارت دراسة بركات وبوعلي

(٢٠١٦) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية لدى طلّبي مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي وبين مستوى المهارات الاجتماعية والنفسية والتحصيل الدراسي لديهم، ودراسة عطية (٢٠١٤) التي بينت وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين العدالة المدرسية والانتماء المدرسي لديهم، وفي دراسة أبوغزال وعلاونة (٢٠١٠) التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين إدراك التلاميذ لممارسة العدالة المدرسية ومستوى الفعالية الذاتية المدركة لديهم.

وأشارت نتائج السؤال الثالث إلى أن العدالة التوزيعية تسهم بصورة دالة إحصائية في التنبؤ بالتوافق في الحياة الجامعية وخاصة التوافق النفسي والدراسي، وهو ما يشير إلى أن الدور الأكبر والدال للشعور بالتوافق الجامعي يعود لإدراك العدالة التوزيعية الأكاديمية على وجه الخصوص، وهو ما يبين أن إدراك الطالب لتوزيع المخرجات بشكل متكافئ بين الطلاب، حيث يحصل على تقديره في المقرر على أساس أدائه وجهده المبذول، ولا تدخل اعتبارات أخرى ليس لها علاقة بالمقرر كجنس الطالب أو دينه أو مذهبه أو إنتمائه السياسي وغيرها. كما أن إدراكه للمساواة في منح المكافآت على أساس المشاركة الفعلية، والتساوي في الفرص الأكاديمية والجامعية والأنشطة، وإدراك عدالة توزيع الجوانب المادية والموضوعية وكذلك الجوانب الاجتماعية ونمط المعاملة الشخصية؛ كل هذه الإجراءات للعدالة التوزيعية تساهم في الشعور بالرضا عن الحياة الجامعية والارتياح النفسي بها، والتكيف مع المقررات والمتطلبات الأكاديمية والأداء الدراسي.

كما يمكن تفسير دور العدالة التوزيعية في إدراك التوافق في الحياة الجامعية في إطار نظرية آدمز (Adams, 1963) للعدالة التي تفترض أن العدالة تقتضي المحافظة على النسبة والتناسب بين المدخلات والمخرجات مقارنة مع الشخص أو الجماعة المرجعية؛ حيث يكون الطالب صورة تقييمية للمدخلات ويقارنها بمدخلات زميل له أو مجموعة من زملائه كجماعة مرجعية. كما يكون

الطالب صورة تقييمية للمخرجات ثم يقارنها بجماعته المرجعية وهي زملاؤه في المقرر الدراسي. فيكون إدراك الطالب للعدالة الأكاديمية مرتبطاً بشعوره النسبي بمناسبة المخرجات التي حصل عليها مقابل ما قدمه من مدخلات مقارنة مع ما قدمه وحصل عليه الشخص أو الجماعة المرجعية وهم زملاؤه في المقرر الدراسي (جاد الرب والخضر، ٢٠١٦).

كما يرى أدامز أنه في حالة إدراك عدم العدالة التوزيعية، فإن ذلك يخلق نوعين مختلفين من ردود الفعل الاجتماعي هما: الغضب إذا أدرك الفرد أن مدخلاته تفوق مخرجاته، أو نسبة مخرجاته إلى مدخلاته تقل عن النسبة الخاصة بالشخص المرجعي أو الجماعة المرجعية، أي يكون هناك فجوة كبيرة بينهما. وثانياً: الشعور بالذنب وذلك وفقاً للنظرية إذا أدرك الفرد أن مخرجاته تفوق مدخلاته بدرجة كبيرة، أو نسبة مخرجاته إلى مدخلاته تفوق النسبة الخاصة بالشخص المرجعي أو الجماعة المرجعية، فإذا كان عدم أدراك الفرد للعدالة التوزيعية يؤدي به إلى الشعور بالغضب والشعور بالذنب، فإن ادراكها يؤدي به إلى الشعور بالارتياح والرضا والثقة بالذات وهما العاملين المكونان للتوافق الجامعي على وجه الخصوص.

ورغم عدم وجود دراسات استهدفت تبين دور أبعاد العدالة الأكاديمية في إدراك التوافق في الحياة الجامعية، فإن نتائج السؤال الثالث تتفق بصورة ما مع نتائج دراسة جاد الرب والخضر (٢٠١٦) التي بينت أن الطلاب الذين حصلوا على تقدير عال في المقرر يدركون 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، ومع دراسة عطية (٢٠١٤) التي بينت وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين العدالة المدرسية والانتماء المدرسي لديهم، ودراسة أبوغزال وعلاونة (٢٠١٠) التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين إدراك التلاميذ لممارسة العدالة المدرسية ومستوى الفعالية الذاتية المدركة لديهم.

وأشارت نتائج السؤال الرابع إلى وجود فروق في إدراك كل من العدالة الإجرائية والتوافق في الحياة الجامعية وخاصة التوافق الاجتماعي تعود للجنس حيث يرتفع تقدير تلك المتغيرات بصورة دالة لدى الطلاب عن الطالبات، في حين لا توجد تلك الفروق في إدراك العدالة التوزيعية والتعاملية والمعلوماتية، والتوافق النفسي والدراسي تبعاً للجنس. ترتبط هذه العوامل بدرجة كبيرة بالأستاذ الجامعي وطريقته وأسلوبه في علاقه وإدارته للعملية الأكاديمية مع طلابه، إلا أن الطلاب أكثر إدراكاً من الطالبات لعدالة الإجراءات المتبعة في كل من التكافؤ في الطرق والآليات والعمليات المستخدمة في تحديد المخرجات التي تمسه وتطبيق نفس الإجراءات على جميع الأفراد الذين يخصهم قرار معين، دون إعطاء امتياز في الإجراءات لأي منهم دون الآخرين واتخاذ القرارات الخاصة بالمقرر وفقاً لمعلومات دقيقة، والسماح بإجراءات المراجعة (الدرجات، الاختبارات... الخ)، وعدم تعارض الإجراءات مع القيم الأساسية والقواعد التي تخضع لها الكلية، وربما يعود ذلك لرغبة الطالبات في وجود مراعاة خاصة لهن في بعض الإجراءات التي رغم تساويهن مع الطلاب في إمكانية القيام بها أو طلبها، إلا أنه نتيجة للتحديدات الخاصة بالنوع والثقافة قد لا يتمكن منها بنفس إمكانية الطلاب.

وقد تباينت نتائج الدراسات السابقة فيما يخص الفروق بين الجنسين في أبعاد العدالة الأكاديمية، فأشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود فروق بين الجنسين مثل دراسة عطية (٢٠١٤) التي توصلت إلى وجود فروق في العدالة المدرسية بين الذكور والإناث لصالح الذكور، وأبو غزال وعلاونة (٢٠١٠) التي بينت وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى العدالة المدرسية يعزى لمتغيري الجنس والصف الدراسي وللتفاعل بينهما، وذلك لصالح الطلبة الذكور والأكبر في مستوى السنة الدراسية. وبينت دراسة إنيت وكارامان (Inayet & Karaman, 2008) وجود فروق في مستوى إدراك مفهوم العدالة المدرسية تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الطالبات. في حين أشارت نتائج دراسة جاد الرب والخضر (٢٠١٦) إلى عدم وجود تفاعل دال بين الجنسين والفرق بين التقدير المتوقع والتقدير الفعلي على

تغير إدراك الطالب لأي بعد من أبعاد العدالة الأكاديمية. كما بينت دراسة بلاس وآخرون (Place et al., 2010) عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى إدراك العدالة الاجتماعية السائدة في المدرسة تبعاً لمتغيرات الجنس والمرحلة التعليمية والتحصيل، ودراسة موك وليك (Mook & Legg, 2009) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب الذكور والطالبات في مستوى العدالة المدرسية وذلك على مجالات المقياس المستخدم.

كما تبين من نتائج السؤال الرابع ارتفاع إدراك التوافق في الحياة الجامعية خاصة بجانبه الاجتماعي لدى الطلاب مقارنة بالطالبات، ويمكن أن يفسر ذلك في ضوء ما يتاح للطلاب بصورة عامة القيام به داخل البيئة الجامعية مقارنة بالتعليم قبل الجامعي، وشموله على جوانب اجتماعية وأنشطة تطوعية وثقافية وتنوع طرق حرية التعبير والمشاركة في الانتخابات الطلابية والمهرجانات، وهي الأنشطة التي يستفيد منها ويمارسها الطلاب أكثر من الطالبات بحكم السياق الثقافي العام والمرجعية القيمية السائدة للمجتمع وهو ما ساهم بدوره في ارتفاع ادراك الطلاب للتوافق الجامعي، وبخاصة الاجتماعي مقارنة بالطالبات.

وتتفق نتائج التوافق الجامعي مع نتائج دراسة الأخرس (٢٠١٨) التي تبين منها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور التوافق الاجتماعي والدراسي تبعاً لمتغير الجنس، ومع دراسة علي (٢٠٠٨) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية في التوافق مع الحياة الجامعية بين طلبة عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ونتائج دراسة القدومي وسلامة (٢٠١١) حيث تبين وجود فروق في التوافق تبعاً لمتغيرات الدراسة كانت دالة إحصائية في الدرجة الكلية للتوافق بين الذكور والإناث ولصالح الذكور، بينما تختلف مع نتائج دراسة دروسير وستيسي (Derosier & Stacey, 2010) التي أظهرت وجود فروق بين الجنسين فيما يتعلق بنتائجهم الأكاديمية لصالح الإناث.

وبينت نتائج السؤال الرابع عدم وجود أثر في إدراك كل من العدالة التوزيعية والإجرائية والتعاملية والمعلوماتية، والتوافق في الحياة الجامعية

النفسي والاجتماعي والدراسي بين الطلبة في التخصصات الدراسية العلمية والأدبية. وتدل هذه النتائج على أن إجراءات العدالة الأكاديمية بأبعادها الكلية متقاربة وثابته في كلية التربية الأساسية على اختلاف التخصصات الدراسية، وهو ما يشير إلى أن ما يقوم به الأساتذة من إجراءات لتحقيق العدالة الأكاديمية، وما تقوم به إدارة الكلية وموظفوها يشكل نمطاً ثابتاً من الأداء فيما يخص العدالة الأكاديمية المقدمة للطلاب بكافة الأقسام والتخصصات. ولدور العدالة الأكاديمية في تقييم التوافق الجامعي، فقد أدى ثبات وتقارب إدراك العدالة بمختلف التخصصات إلى تقارب وثبات إدراك التوافق الجامعي بين هذه الأقسام والتخصصات. كما يعود ذلك إلى أن كل هذه التخصصات والأقسام توجد في بيئة جامعية وفيزيائية واحدة وتخضع لنفس الإجراءات والقواعد وهو ما ساهم في تقارب تقدير العدالة الأكاديمية والتوافق الجامعي بين التخصصات والأقسام.

وتتفق نتائج التوافق في الحياة الجامعية مع دراسة حباب ومرق (٢٠٠٩) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائية في واقع التوافق وفقاً لمتغير التخصص الدراسي، ونتائج دراسة القدومي وسلامة (٢٠١١) حيث لم تكن الفروق دالة إحصائية في التوافق تبعاً لمتغيرات التخصص. وتختلف مع نتائج دراسة الأخرس (٢٠١٨) التي تبين منها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور التوافق الاجتماعي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي لصالح الكليات الإنسانية، بينما لم توجد فروق في محوري التوافق النفسي والدراسي، ومع دراسة الشكعة (٢٠١٣) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية في التوافق مع الحياة الجامعية بين طلبة عينة الدراسة تعزى لمتغير نظام الدراسة.

كما تبين من نتائج السؤال الرابع عدم تأثير المستوى التحصيلي في إدراك العدالة الأكاديمية التوزيعية والإجرائية والتعاملية والمعلوماتية، وفي التوافق الاجتماعي. بينما يرتفع التوافق الجامعي الكلي والنفسي والدراسي لدى الطلبة ذوي المستوى التحصيلي المرتفع والمتوسط مقارنة بالمنخفض. ويمكن تفسير

نتائج السؤال السادس في ضوء ما أشارت إليه نتائج السؤال الأول التي بينت ارتفاع إدراك الطلاب للعدالة الأكاديمية بكافة أبعادها، وهو ما يشير إلى أن الطلاب من مختلف المستويات الدراسية والتخصصات يقيمون العدالة بصورة متقاربة ميالة للارتفاع، ويمكن تفسير ذلك في أن العدالة الأكاديمية هي إدراك من جانب الطلاب لواقع حقيقي يعتمد على ما يقوم به أساتذة الكلية من إجراءات ثابتة ومتسقة في التعامل مع طلابهم باختلاف مشاربهم وأصولهم ومستوياتهم، وعلى إجراءات محددة من قبل الكلية يخضع لها جميع الطلاب بنفس القدر. وتتفق النتائج مع ما توصلت إليه دراسة جاد الرب والخضر (٢٠١٦) إلى عدم وجود تفاعل دال بين الجنسين والفرق بين التقدير المتوقع والتقدير الفعلي على تغير إدراك الطالب لأي بعد من أبعاد العدالة الأكاديمية، وفي دراسة بلاس وآخرون (Place et al., 2010) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى إدراك العدالة تبعاً لمتغير التحصيل.

بينما تبين تأثر التوافق الجامعي ببعديه النفسي والدراسي مستوى التحصيل الدراسي، حيث إن انخفاض المستوى الدراسي يرتبط بانخفاض إدراك التوافق. ويمكن تفسير ذلك أن الصعوبات التي يواجهها الطلاب منخفضي التحصيل في التعامل مع المواد الدراسية ستزيد من شعورهم بالضغط الدراسية وتقلل من تفهمهم الجامعي، مما ينعكس في زيادة الشعور بالكدر والضيق، وربما مشاعر الاحباط لانخفاض التحصيل، وبالتالي ينعكس سلباً على إدراك التوافق الدراسي والجامعي لديهم. وتتفق نتائج التوافق الجامعي مع نتائج دراسة دروسير وستيسي (Derosier & Stacey, 2010) التي أشارت إلى أن أشكال التوافق الاجتماعي ساهمت بدرجة كبيرة بالتنبؤ بدرجة الانجاز في المواد الدراسية.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، فيوصى القائمان بها بالتالي:

- الاهتمام بتحقيق كافة أبعاد العدالة الأكاديمية للطلبة الجامعيين.

- الاهتمام بالمعايير الموضوعية والاجتماعية في تحقيق معايير العدالة الأكاديمية.
- تدريب أساتذة الجامعة على سبل طرق تحقيق العدالة الأكاديمية.
- كما يقترح إجراء البحوث التالية:
- العلاقة بين أدراك العدالة الأكاديمية وسمات الشخصية.
- الصورة النمطية للأستاذ الجامعي وعلاقتها بإدراك العدالة الأكاديمية.

The Level of Recognition of Academic Justice and its Relation to Adjustment in University Life Among Students of the College of Basic Education

Dr. Hasan A. Al-Humaidi

Dr. Hayfaa A. Al-Yousef

College of Basic Education - PAAET
State of Kuwait

Abstract

This study aims to identify the level of recognition of academic justice and its relation to adjustment in university life among the students of the College of Basic Education. The measure of academic justice scale designed by Gad El-Rab and Al-Khadr (2015) was used. It consists of 24 items, measuring four dimensions as main components for academic justice: Distributive justice, procedural justice, interpersonal justice, and informational justice. The study also used a scale of adjustment in university life prepared by Hijoo (2015), consisting of 55 items measuring three dimensions: psychological, social, and academic adjustment. The number of participants in the study were (239) students, chosen randomly from the Faculty of Basic Education. The results showed that the level of recognizing academic justice is generally high, on the total scale and on its dimensions. The results also showed positive correlation between the dimensions of academic justice and the dimensions of the adjustment scale, with distributive justice contributing statistically to predicting psychological adjustment and academic adjustment. On the other hand, the results of the study showed significant differences between males and females in the procedural justice and adjustment to university life, especially the social dimension In favor of males. No statistically significant differences can be attributed to specialization and academic achievement on the total scale of academic justice and its four dimensions. There were, however, statistically significant differences in adjustment due to levels of academic achievement and, as the higher and intermediate academic achievement increases in the total university adjustment and each of the academic and psychological dimensions of students compared to the low.

Keywords: Academic justice, Adjustment in university life.

المراجع

- ١ - أبو جاسر، صابرين (٢٠١٠). أثر إدراك العاملين للعدالة التنظيمية على أبعاد الأداء السياقي- دراسة تطبيقية على موظفي وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية. رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين، غزة.
- ٢ - أبو غزال، معاوية وعلاونة، شفيق (٢٠١٠). العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة أربد (دراسة تطويرية). مجلة جامعة دمشق، سوريا. ٢٦(٤)، ٢٨٥-٣١٣.
- ٣ - الأخرس، سمية (٢٠١٨). التوافق مع الحياة الجامعية وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة الفرات المستضافين في جامعة تشرين في ظل الأزمة السورية. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، ٤٠(١)، ٢٥-٤٩.
- ٤ - بركات، زياد وأبو علي، ليلي (٢٠١٦). الاعتقاد بالعدالة المدرسية وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والنفسية والتحصيل لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسية والثانوية في محافظة طولكرم. فلسطين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٣٠(٤)، ١-٢٦.
- ٥ - بيكر، روبيرت وسيرك، يوهدين (٢٠٠٢). دليل تطبيق مقياس التوافق مع الحياة الجامعية، ترجمة علي عبدالسلام. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- ٦ - جاد الرب، هشام والخضر، عثمان (٢٠١٦). إدراك العدالة الأكاديمية لدى طلاب علم النفس قبل وبعد معرفة نتائج تقييم المقرر. المجلة التربوية، ١٢٠(١)، ١٥-٦٠.
- ٧ - حامد، سعيد (٢٠٠٣). أثر علاقة الفرد برئيسه وإدراكه للدعم التنظيمي كمتغيرين وسيطين على العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة

- التنظيمية - دراسة ميدانية، مجلة المحاسبة والإدارة والتنظيم، كلية التجارة، جامعة القاهرة، ٤٢(٦١).
- ٨ - حباب، على ومرق، جمال (٢٠٠٩). التوافق الجامعي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية في ضوء بعض المتغيرات، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٣(٣)، ٨٥٧-٨٧٩.
- ٩ - حجو، مسعود (٢٠١٥). التوافق مع الحياة الجامعية وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة - بغزة. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، ٥(١)، ٢٨١-٣٠٨.
- ١٠ - حسن، عزت عبد الحميد (٢٠١١). الإحصاء النفسى والتربوى. القاهرة، دار الفكر العربي.
- ١١ - حمدي، أبو القاسم الأخضر (٢٠١٥). أثر العدالة التنظيمية المدركة على مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس، دراسة حالة في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التيسير بجامعة الأغواط. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، ١١(٣)، ٥٤٣-٥٧١.
- ١٢ - الشكعة، على (تأثير نظام الدراسة والجنس على التوافق الجامعي لدى طلبة جامعتي النجاح الوطنية وجامعة القدس المفتوحة. دراسات العلوم التربوية، ٤٠(٢)، ٥٣٣-٥٤٧.
- ١٣ - شمسان، عبد الله (٢٠٠٥). علاقة الضغوط والدافعية للإنجاز ومركز التحكم بالتوافق الدراسي للطلاب في الريف والحضر. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عدن.
- ١٤ - الشهري، علي (٢٠٠٢). الرضا الوظيفي وعلاقته بالإنتاجية: دراسة تطبيقية لموظفي جمارك الجوف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- ١٥ - شوكت، عواطف (٢٠٠٠). التوافق الدراسي لدى الطالبات المتزوجات وغير

- المتزوجات وعلاقته ببعدي الكفاية الشخصية والثبات الانفعالي. دراسات نفسية، ١٠(١)، ٩٩-١٠٧.
- ١٦ - الشيخ، خليل وشرير، محمد (٢٠٠٨). الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى المعلمين. مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، ١٦(١)، ١١٢-١٢٠.
- ١٧ - العطوى، عامر (٢٠٠٧). أثر العدالة التنظيمية في الأداء السياقي. مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، العراق، ٩(٣)، ١٤٦-١٧٠.
- ١٨ - عطية، إحسان (٢٠١٤). العدالة المدرسية وعلاقتها بالانتماء المدرسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، ١٦(١)، ٢٨٨-٣٢٥.
- ١٩ - علي، عبد السلام (٢٠٠٨). دليل تطبيق مقياس التوافق مع الحياة الجامعية، ط٢. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- ٢٠ - الغنيم، لؤلؤة (٢٠٠٩). العوامل المؤدية إلى تسرب طالبات المستوى الأول من مرحلة البكالوريوس - انتظام - في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- ٢١ - القدومي، عبدالناصر وسلامة، كمال (٢٠١١). التوافق الجامعي لدى طلبة السنة النهائية في الجامعة في الأكاديمية الفلسطينية للعلوم الأمنية في فريحا. مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية بالزقازيق، ٧٢(٧)، ٢٦٣-٣٠٧.
- ٢٢ - محمود، شذا (٢٠١٢). درجة العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

٢٣ - هاشم، عبد الرزاق (٢٠١٠). القيادة وعلاقتها بالرضا الوظيفي. الأردن، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

- 24 - Adams, J. (1963). Towards an understanding of inequity. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 67(5), 422-436.
- 25 - Chan M. (2000). Organizational Justice theories and landmark cases. **The International Journal of Organizational Analysis**, 8(1), 68-88.
- 26 - Danial, J. (2010). The academic and social adjustment of first generation college students, ProQuest, Ed. D. Dissertation, Seton Hall University, 133, AAT.
- 27 - DeRosier, M. & Stacey, W. (2010). The Impact of student's Social Adjustment on Academic Outcomes. **Reading & Writing Quarterly**, 27(1-2), 25-47
- 28 - Greenberg, J. (2005). Organizational justice: yesterday, today and tomorrow, **Journal of Management**, 16(2), 399-432.
- 29 - 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.
- 30 - Inayet, A. & Karaman, Y. (2008). Principals' opinions of organizational justice in elementary schools in Turkey. **Journal of Educational Administration**, 46(4), 497-513.
- 31 - Ishak, N. & Alam, S. (2009). "The Effects of Leader-Member Exchange on Organizational Justice and Organizational Citizenship behavior: Empirical Study". **European Journal of Social Sciences**, 8(2), 324-334.
- 32 - Lee, H. (2000). An empirical study of organizational justice as a mediator at the relationship among leader- member exchange and job satisfaction organization commitment. Unpublished dissertation. Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg. Virginia.
- 33 - Lizzio, A., Wilson, K., & Hadaway, V. (2007). University students' perceptions of a fair learning environment: A social justice perspective. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, 32(2), 195-213.
- 34 - Mahyuddin, R., Abdullah, M., Elias, H. & Ull, J. (2009). Adjustment

- among first year student in a Malaysian University. **European Journal of Social Science**, 8(3), 496-505.
- 35 - Miles, A. (2000). The cumulative effects of justice properties. **The Journal of Applied and Behavioral Management**, 2(1), 163-192.
- 36 - Mook, C. & Legg, M. (2009). Strategies for Sex Fairness. Re-Entering the Work Force New Options. Unpublished dissertation. Virginia State University, Virginia.
- 37 - Organ. D. (1988). The motivational basis of organizational citizenship behavior. **Research in Organizational Behavior**. (12),43-72.
- 38 - Ozer, N., & Dimitra's, H. (2010). Students' perceptions regarding the fairness of learning environment in faculty of education. **Eurasian Journal of Educational Research**, 38, 126-145.
- 39 - Place, W.; Ballenger, J.; Wasonga, T.; Piveral, J. & Edmonds, C. (2010). Principal's perspectives of social justice in public school. **International Journal of Educational Management**, 24(6), 531-543.
- 40 - Rausch, L. & Hamilton, W. (2006). Goals and distractions: Explanations of early Attrition from traditional university freshmen. **The Qualitative Report**, 2, 317-334.
- 41 - Strickland, B. (2001). **Gale Encyclopedia of Psychology**, 2nd ed. New York, The Gale Group Inc.
- 42 - Tyler, T.R., & Bies, R. J., (1990). "Beyond formal procedures: The Interpersonal content of procedural Justice. In J.S. Carol (Ed.), **Applied Social Psychological and Organization Setting**, 77-98, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 43 - Walker. W., Garton. B., & Kitchel, T. (2004). Job satisfaction and retention of secondary agriculture teachers. **Journal of Agriculture Education**, 45(2), 28-38.
- 44 - Wilcox, P., Winn, S. & Fujie-Gauld, M. (2005). The role of social support in the first-year experience of higher education. **Studies in Higher Education Journal**, 30(6), 707-722.

