Doi: 10.34120/joe.v39i155.707

مدى إسهام كل من نمطي التفكير العقلاني/ اللاعقلاني في التنبؤ بالعدالة الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية الأساسية في الكويت

د. يوسف راشد المرتجي[1] د. أحمد سعيدان العازمي[2]
كلية التربية الأساسية – الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب
دولة الكويت

الملخص

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف مستوى نمطي التفكير العقلاني/ اللاعقلاني، وإدراك العدالة الأكاديمية، والفروق فيما بينها تبعاً لمتغيري الجنس والمعدل التحصيلي، ومدى إسهام نمطي التفكير العقلاني/اللاعقلاني في التنبؤ بإدراك العدالة الأكاديمية وأبعادها. **المنهجية:** استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية تكونت من 516 طالباً وطالبة بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت، وطبق عليهم كل من مقياس التفكير العقلاني/ اللاعقلاني، إعداد DiGiuseppe et al., (2021)، ومقياس العدالة الأكاديمية إعداد جاد الرب والخضر (2016). **النتائج:** أظهرت النتائج أن مستوى التفكير العقلاني يرتفع عن التفكير اللاعقلاني، وأن كلاً من التفكير العقلاني واللاعقلاني يوجدان بدرجة متوسطة، وكان مستوى إدراك العدالة الأكاديمية فوق المتوسط، وارتفاع إدراك بعدي العدالة التعاملية، والعدالة المعلوماتية مقارنة بسائر الأبعاد. وتبين عدم وجود فروق في نمطي التفكير العقلاني والتفكير اللاعقلاني تعود للفروق في الجنس والمعدل التحصيلي، ووجود فروق دالة في الدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية، وفي بعد العدالة التعاملية، باتجاه الإناث. **الخلاصة:** عدم وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً للمعدل التحصيلي في كل من الدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية وفي أبعاد العدالة التعاملية، والإجرائية، والمعلوماتية، ووجود فروق دالة في بُعْد العدالة التوزيعية باتجاه مرتفعي التحصيل. وتبين أن نمط التفكير العقلاني يسهم بصورة دالة إحصائياً بالتنبؤ بالعدالة الأكاديمية وبجميع أبعادها الفرعية.

الكلمات المفتاحية: التفكير العقلاني، اللاعقلاني، العدالة الأكاديمية.

1 أستاذ مشارك بقسم علم النفس. **الإيميل:** yr.almurtaji@paaet.edu.kw

2 أستاذ مشارك بقسم علم النفس. **الإيميل:** As.alazemi1@paaet.edu.kw

- **سُلم البحث في 2024/1/17، أجيز للنشر في 2024/3/17.**

المقدمة

تتحدد شخصية الفرد من تفاعل مجموعة متكاملة من المكونات البيولوجية (الوراثية، والفيسيولوجية)، والنفسية (المعرفية، والانفعالية) من ناحية، والعوامل البيئية كالمادية – الاجتماعية من ناحية أخرى. وتشكل نواتج هذا التفاعل سمات الشخصية، والتي بدورها تتحكم في طبيعة ومسار تفاعلها مع الوسط المحيط بها، لكي يتم تحقيق مستوى ملائم من التوافق الشخصي والاجتماعي والأكاديمي معاً. ويُعد المكون المعرفي، وبخاصة نواتج الإدراك، من حيث طبيعة الأفكار والمعتقدات المنبثقة عنه والسائدة لدى الفرد، كالأفكار العقلانية والمنطقية والواقعية الحياتية، وغير العقلانية من جهة، ومستوى الصحة النفسية من جهة أخرى، من المؤشرات الدالة على طبيعة الشخصية، هل هي تكيفية أو غير تكيفية (العويضة، 2009).

ويمثل كل من التفكير والانفعال والسلوك مكونات متفاعلة، حيث تؤثر أفكار الفرد وطريقة إدراكه في سلوكه ومشاعره، وعندما يصدر الإنسان سلوكاً ما كاستجابة لمثير خارجي فإن التفكير والإدراك يتوسطان بين ظهور هذا المنبه والاستجابة له. فالتفكير إذن يكون بمثابة همزة الوصل بين الاستجابة (الانفعالية أو الحركية) والموقف الذي يسببها (العازمي، 2010).

ويرى "إليس" مؤسس العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي أن الأفراد على الرغم من ميلهم إلى استخدام التفكير العقلاني، إلا أنهم عندما يواجهون أحداثًا تحول دون تحقيق أهدافهم، يواجهون صعوبة في رفض معتقداتهم غير العقلانية المرتبطة بمتطلبات حياتهم. وتبدو اللاعقلانية مقاومة للتغيير، ويمكن أن تثير معتقدات الأفراد غير الواقعية وغير العقلانية عن أنفسهم أو عن الآخرين مشاعر سلبية غير صحية، مثل التوتر والغضب والاكتئاب (David, Lynn & Ellis, 2009) .

والتفكير اللاعقلاني موجود في كل البيئات الثقافية وفي جميع المجموعات الاجتماعية والثقافية التي تمت دراستها تاريخيًا وأنثروبولوجيًا. وفي كثير من الأحيان يُظهر السلوك البشري دليلاً على التفكير والمعتقدات غير العقلانية، بغض النظر عن قدرة الفرد الفكرية وذكائه. ومصطلح المعتقدات غير العقلانية يوجد في العديد من مجالات العلوم السلوكية. يُعرّف العلاج السلوكي العقلاني الانفعالي تلك المعتقدات بأنها غير واقعية وغير منطقية ومطلقة وغير قائمة على الواقع (DiGiuseppe, DiGiuseppe, Doyle, Dryden & Backx, 2013).

ويرى "إليس" أن نظام المعتقدات لدى الفرد يتألف من معتقدات عقلانية ومعتقدات لاعقلانية؛ فالمعتقدات العقلانية هي تقييمات ترتبط بما هو مثبت تجريبياً وتكون صحيحة وواقعية ومنطقية وليست مطلقة وذات هدف واقعي، وتعود إلى انفعالات مناسبة ومنسجمة. أما المعتقدات اللاعقلانية فهي تعميمات مستمدة من افتراضات غير مثبتة تجريبياً وتظهر بلغة مطلقة باستخدام كلمات الحاجة، ويجب، وعبارات ملحة وأفكار مدمرة تمثل التفكير المطلق (اللاذقاني، 1995).

وتقوم نظرية "إليس" على أن نسق التفكير والمعتقدات لدى الأفراد يتكون من جزأين، وهما: التفكير والأفكار العقلانية، والتفكير والأفكار اللاعقلانية، فالأفكار العقلانية تتصف بجملة من الخصائص، منها أنها: أفكار منطقية، وواقعية، وحياتية، أي متسقة مع الواقع، وتساعد الفرد على تحقيق أهدافه والتوافق النفسي، والتحرر من الاضطرابات الانفعالية، وتؤدي بالفرد إلى الإبداع والإيجابية والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، كما أنها ليست أفكاراً مطلقةً، فضلاً عن أنها تزيد من مشاعر المتعة والسعادة، ويصبح تحقيق الأهداف أسهل. أما نمط التفكير والأفكار اللاعقلانية، فهو على النقيض في خصائصه من النمط الأول، حيث تسيطر على تفكيره وتوجه سلوكه، أفكار غير واقعية، وغير منطقية، وهذا التفكير اللاعقلاني يرجع في نشأته إلى التعلم المبكر الذي يتلقاه الطفل من والديه والبيئة الثقافية التي يعيش فيها، كما قد يولد الفرد ولديه الاستعداد البيولوجي لهذا التعلم، وهذا النوع من التفكير اللاعقلاني هو المسؤول عن الاضطرابات في الشخصية ومشكلات التوافق النفسي (العازمى، 2010).

ويشير Patterson إلى أن نظرية "إليس" تقوم على مجموعة من الافتراضات، وهي (Patterson, 1980, 89):

1 - العقلانية – اللاعقلانية لها أساس بيولوجي، أي أن الفرد يُولد ولديه استعداد لأن يكون عقلانياً ممثلاً لذاته، أو لاعقلانياً في سلوكه وهازماً لذاته. فالفرد عندما يفكر ويسلك بطريقة عقلانية، فإنه يصبح ذا فاعلية ويشعر بالسعادة والكفاءة.

2 - وجود علاقة تكاملية بين الإدراك والتفكير والانفعال والسلوك، ولكي نفهم السلوك المدمر للذات والاضطراب والتوافق الذاتي يتطلب منّا فهم كيفية إدراك الفرد وتفكيره، وانفعاله، وسلوكه.

3 - تعود جذور التفكير اللاعقلاني إلى التعلم المبكر غير المنطقي، والذي يكتسبه الفرد من القائمين على رعايته والمسؤولين عن التنشئة الاجتماعية.

4 - هناك تلازم بين التفكير واللغة لدى الفرد، فالإنسان كائن عاقل، ومدرك، ومفكر، ومنفعل، وناطق. ويتم التفكير من خلال استخدام الرموز اللغوية.

5 - يستمر الاضطراب الانفعالي باستمرار التفكير اللاعقلاني وعدم التوافق النفسي للفرد؛ لأن التفكير يصاحب الانفعال، لذا وهذا ما يُميز الشخص المضطرب بأنه يحتفظ بسلوكه غير المنطقي بسبب الحديث الداخلي أو الذاتي الذي يتكون عادةً من تفكير لاعقلاني.

6 - استمرار الاضطراب الانفعالي الناتج من الحوار الذاتي غير العقلاني لا يتقرر فقط بالظروف والأحداث الخارجية فحسب، بل ويتأثر بإدراكات الفرد وتفكيره واتجاهاته نحو هذه الأحداث المسببة لهذا الاضطراب.

7 - يعود الفرد ليصبح منطقياً وعقلانية، إذا تم مواجهة أنماط التفكير والانفعالات السلبية المدمرة للذات عن طريق إعادة تنظيم المعتقدات والاتجاهات التي يتبناها الفرد نحو الأحداث والمواقف.

ولا تؤدي المعتقدات غير العقلانية إلى عواقب انفعالية مختلة فحسب، بل تؤدي أيضًا إلى سلوكيات الانهيار الذاتي، وبالتالي فإن دراستها أساسية لفهم الصحة النفسية للإنسان (Turner & Bennett, 2017).

وفي التعديل والمراجعة التي قام بها "إليس" لنظريته اقترح أن أنماط التفكير اللاعقلاني تشمل معتقدات الإلحاح والطلب الزائد، والشعور بالكارثية، وعدم تحمل الإحباط، والتقييم المبالغ فيه للذات أو ما يعرف بإدانة الذات؛ حيث وجد أن هذه العوامل من التفكير غير العقلانية هي الأكثر ارتباطاً بالمشكلات والاضطرابات النفسية وسوء التوافق النفسي والاجتماعي والأكاديمي. ويرى "أليس" أن هذه العوامل المعرفية يقابلها نظير عقلاني بديل يرتبط بالصحة النفسية، والتوافق، والانفعالات السلبية الصحية غير المضطربة، فالبديل العقلاني للتطلب هو التفضيلات غير المتطلبة، والبديل العقلاني للتفكير الكارثي هو التقييمات السلبية الواقعية، والبديل العقلاني لعدم تحمل الإحباط هو تحمل الإحباط، والبديل العقلاني لإدانة الذات هو قبول الذات (David et al., 2019).

ولما كان التفكير والإدراك المعرفي بنوعيه العقلاني وغير العقلاني يتوسط العلاقة بين المشاعر والسلوك، فمن المتوقع أن يؤثر نمطا التفكير العقلاني/ اللاعقلاني في كل أشكال الإدراكات والتفسيرات الذاتية للأفراد في مجالات حياتهم الاجتماعية والشخصية والأكاديمية، وعليه من المفترض أن يكون لأنماط التفكير تأثير في إدراك الطلاب في المرحلة الجامعية للعدالة الأكاديمية باعتباره نتاجاً لعملية التفكير لديهم.

ومن خلال المواقف التي يدركها الطلاب في سياق الحياة الأكاديمية للمواقف يعتقدون في كثير من المفاهيم مثل التحيز، والمحاباة، والمحسوبية، والتسلط، وعدم الانضباط وغيرها من الجوانب التي قد تؤثر في الحياة الاكاديمية، وتسهم في تحديد اتجاهات الطلاب نحو الجامعة، فقد تظهر اتجاهات إيجابية أو سلبية توثر في الأداء الدراسي للطلاب. وقد يؤثر إدراك الطلاب للعدالة في السياق الجامعي على مستوى اعتقاده بقيمة العدالة وتوافرها في الحياة العامة والمجتمع، حيث يبدأ الطالب في بلورة مفهومه الخاص تجاه ما هو عادل، وما هو غير عادل، ويبحث في الأسباب التي تقف وراء أي تحيز يمارس في البيئة الأكاديمية، فقد يكون هذا التحيز من طالب تجاه طالب آخر، أو من أستاذ تجاه طالب، أو من الإدارة تجاه الطالب، أو من الإدارة تجاه الأستاذ، وبالتالي لا تساعد مثل هذه التحيزات في إيجاد بيئة جامعية صحية وآمنة تتيح للجميع فرصاً متكافئة للتفاعل والمشاركة (باجودة، 2010).

ويقابل مفهوم العدالة الأكاديمية مفهوم العدالة التنظيمية في بيئة العمل، وتشير العدالة إلى سياق المؤسسات الأكاديمية إلى مجال العلاقة بين المعلم والمتعلم، وتعد من المفاهيم المهمة داخل السياق التعليمي، وذلك لكل من الطالب والأستاذ، فيؤثر إدراك العدالة الأكاديمية في دافعية الطالب وتفضيلاته المعرفية والأكاديمية ومستوى أدائه وفعاليته الذاتية. (أبو غزال وعلاونة، 2010).

وترى مرسي (2011، 331) أن العدالة الأكاديمية هي مجموعة ما يلاحظه ويقيمه الطلاب لممارسات الأستاذ الجامعي وما ينتج منها من المعارف والمهارات والاتجاهات، وتمكنه من أداء عمله وأدواره ومسؤولياته في التدريس والتفاعلات والتقويم، ويمكن أن يكون لها تأثير مباشر أو غير مباشر على الطالب.

وتتمثل العدالة الأكاديمية بوجود إجراءات تعطي فرصة للطالب لعرض وجهة نظره في الدرجة التي يحصل عليها وكيفية توزيعها، ومراجعتها والتحقق من صحتها،

وبناء إجراءات المقرر على معلومات صحيحة ودقيقة وصادقة وشاملة وتعامل أستاذ المقرر بطريقة ملائمة، كما تعد من أخلاقيات مهنة التعليم فالأستاذ الجامعي مطالب أن يتعامل مع جميع طلابه على أنهم جميعاً سواء (Colquitt & Rodell, 2015).

ويدرك الطالب الجامعي العدالة من منظوره بأنها تساوي ما يحصل عليه سواء من درجات أو معاملة مقابل ما يقدمه من جهد والتزام ومتابعة مقارنة بما قدمه زملاؤه وحصلوا عليه، فإن أدرك انتقاصاً في العدالة وعدم الإنصاف في التعامل وشك في نزاهة اتخاذ الإجراءات وتوزيع الدرجات، قل جهده وتأثر التزامه وأداؤه الدراسي (الحميدي واليوسف، 2019).

وتسهم ملاحظة الطالب لما يقوم به الأستاذ من ممارسات تتسم بالمصداقية والشفافية في توزيع الدرجات، والتكافؤ في الفرص والحقوق والواجبات، ووضوح التوقعات ومعايير المقرر والالتزام بتنفيذها، وعدالة إجراءات التقييم، ومنح الفرص للمراجعة والاطلاع والإجابة وغيرها، تسهم في اعتقاد الطالب بعدالة الأستاذ الأكاديمية. وعلى العكس من ذلك فإن خبرات الطالب مع الأساتذة التي تتسم بعدم العدل في توزيع الدرجات، ورفضهم التغذية الراجعة منهم والتي يدركونها بأنها غير منصفة، تؤدي إلى أن يكوِّن الطالب مشاعر سلبية تجاه معلميه، وأنهم غير عادلين (Caglar, 2013).

أبعاد العدالة الأكاديمية: شملت أبعاد العدالة الأكاديمية الأبعاد نفسها التي تتكون منها العدالة التنظيمية، باعتبار أن كلاً من العدالة الأكاديمية والتنظيمية تقدمان المفهوم نفسه، وتتكون من 4 أبعاد فرعية يمثل مجموعها العدالة الأكاديمية (جاد الرب والخضر، 2016).

- **العدالة التوزيعية Distributive Justice**: يشار إليها بأنها اعتقاد الأفراد بأنهم تلقوا المردود والنتائج مقابل جهدهم بإنصاف وتسامح، ويقصد بها إدراك الطالب لتوزيع الدرجات في المقرر بناء على أدائه وجهده المبذول، وبشكل متكافئ من دون تدخل لاعتبارات أخرى كجنس الطالب أو دينه أو مذهبه أو انتمائه السياسي وغيرها في الحصول على التقدير.
- **العدالة الإجرائية Procedural Justice**: وتشير إلى إدراك الطلاب لعدالة

الإجراءات المستخدمة لتحديد النتائج التي يتلقونها، كما أنها إدراك الطالب للتكافؤ في العمليات المستخدمة لتحديد المخرجات التي تمسه، كأن يطبق أستاذ المقرر الإجراءات نفسها على جميع الطلبة، من دون إعطاء امتياز في الإجراءات لأي منهم دون الآخرين، والسماح لهم بالمراجعة للدرجات والاختبارات، 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**: وتشير إلى اعتقاد لدى الطلاب بعدالة المعاملة (الإنسانية والتنظيمية) التي يحصلون عليها عند تطبيقهم للإجراءات، والتي تتمثل في إدراك الطالب لاحترام الأستاذ لحقوقه الأكاديمية والإنسانية والتعامل بلطف ولباقة وصدق وأمانة، وعدم التمييز في المعاملة بين الطلاب، وجودة الطريقة التي يعامل بها الأستاذ الطالب عندما يتقدم بشكوى أو يطلب تفسيراً لإجراء من إجراءات المقرر.
- **العدالة المعلوماتية Informational Justice**: وتشير إلى إدراك الطالب لجميع الإجراءات المتعلقة بالمقرر مثل الاختبارات وتوزيع الدرجات ونظام الغياب وتوافر التوضيحات والإرشادات حول أي إجراء يتعلق بالمقرر في الوقت المناسب. وإتاحة المعلومات والإرشادات المتصلة بالمقرر لجميع الطلاب، وتوضيح مبررات أي درجة أو إجراء يتعلق بالطالب.

هدف العديد من الدراسات إلى تعرف كل من أنماط التفكير العقلاني/ اللاعقلاني بين طلاب الجامعة والعدالة الأكاديمية، وحاول بعضها بحث العلاقة بينهما، فقد استهدف كل من (Donat, Umlauft, Dalbert & Kamble, 2012) دراسة العلاقة بين اعتقاد الطلاب بعدالة العالم والسلوك التنمري والدور الوسيط لإدراك عدالة المحاضر في هذه العلاقة، وطبق أدوات الدراسة على 458 من الطلاب بألمانيا والهند. وأظهرت تحليلات الانحدار أن اعتقاد الطلاب بعدالة العالم، والاعتقاد بعدالة المعلم يسهم في التنبؤ بانخفاض التعرض لسلوك التنمر، وتوسط إدراك عدالة المعلم العلاقة بين معتقدات عدالة العالم وبين السلوك التنمر. كان هذا النمط من النتائج كما هو متوقع ومتسقًا عبر سياقات ثقافية مختلفة.

وهدفت دراسة حناش وفارس (2013) إلى الكشف عن علاقة العدالة الأكاديمية بالفاعلية الذاتية والدافعية للتعلم لدى الطلاب، وطُبقت على 160 طالباً بولاية البليدة، طبق عليهم مقياس العدالة الأكاديمية لـ (Nichols & Jood, 1998)؛ وترجمه معاوية أبو غزال وشفيق علاونة (2010) ومقياس الفاعلية، ومقياس الدافعية للتعلم، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين العدالة الأكاديمية والفاعلية الذاتية والدافعية للتعلم.

بحثت دراسة بركات وأبو علي (2016) في مستوى الاعتقاد بالعدالة الأكاديمية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية والنفسية والتحصيل لدى الطلبة؛ تكونت عينتها من 425 طالباً طبقت عليهم مقاييس متغيرات الدراسة، وقد أظهرت النتائج أن تقديرات الطلبة لمستوى الاعتقاد بالعدالة الأكاديمية كان متوسطاً، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الاعتقاد بالعدالة تبعاً لمتغير الجنس، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الاعتقاد بالعدالة الأكاديمية وبين المهارات الاجتماعية والنفسية والتحصيل الدراسي لديهم.

وتوجهت دراسة جاد الرب والخضر (2016) إلى تعرّف إدراك الطلبة للعدالة الأكاديمية قبل وبعد معرفة نتائج تقييم المقرر، وشملت العينة 232 طالباً من جامعة الكويت، طبق عليهم مقياسٌ للعدالة الأكاديمية من تطويرهما، وبينت 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 مقارنة 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 بُعد من أبعاد العدالة الأكاديمية.

وتوجهت دراسة شحاته (2018) إلى تعرّف العلاقة بين العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب والاندماج الجامعي لديهم ومستوى كل منهما. وتكونت العينة من 1262 طالباً من جامعة الزقازيق، طبق عليهم مقياس العدالة

الأكاديمية، والاندماج الجامعي. توصلت النتائج إلى أن مستوى كل من العدالة الأكاديمية والاندماج الجامعي كان متوسطاً، كما توصلت النتائج إلى وجود ارتباط موجب بين العدالة الأكاديمية والاندماج الجامعي، ووجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي العدالة الأكاديمية في الاندماج الجامعي لصالح المرتفعين. وعدم وجود فروق بين الجنسين في العدالة الأكاديمية، بينما وجدت فروق دالة في العدالة الأكاديمية تعود إلى نوع الدراسة والمستوى الدراسي.

وهدفت دراسة الحميدى واليوسف (2019) إلى تعرّف مستوى إدراك العدالة الأكاديمية وعلاقة ذلك بالتوافق في الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية الأساسية، وبلغ عدد أفراد العينة 239 طالباً من كلية التربية الأساسية، طبق عليهم مقياس إدراك العدالة الأكاديمية من إعداد جاد الرب والخضر (2016)، ومقياس التوافق في الحياة الجامعية. وأشارت النتائج إلى أن مستوى إدراك الطلبة والطالبات للعدالة الأكاديمية مرتفع، كما أشارت إلى وجود علاقة موجبة بين العدالة الأكاديمية والتوافق في الحياة الجامعية، وإسهام العدالة التوزيعية بصورة دالة إحصائياً في التنبؤ بالتوافق، ووجود فروق بين الجنسين في بُعد العدالة الإجرائية لصالح الذكور، وعدم وجود فروق تبعاً للتخصص والتحصيل الدراسي في إدراك العدالة الأكاديمية وأبعادها.

وقد هدفت دراسة واعر (2019) إلى تعرّف مستوى إدراك الطلاب للعدالة الأكاديمية، واختلاف إدراك العدالة الأكاديمية باختلاف النوع، والتخصص الدراسي. وتكونت العينة من 216 طالباً بكلية التربية بالوادي الجديد، طبقت عليهم أدوات الدراسة، وتوصلت في نتائجها إلى أن الطلاب يدركون جميع الأبعاد والدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية بدرجة متوسطة، وعدم وجود فرق بين الذكور والإناث في جميع الأبعاد الفرعية للعدالة.

اختبرت دراسة (Münscher, Donat & Ucar, 2020) الفروق الثقافية بين طلاب جامعات ألمانيا وتركيا لبحث دور الاعتقاد في عدالة العالم بالرضا عن الحياة الجامعية والاعتقاد في عدالة المحاضرين والزملاء، وما إذا كان الاعتقاد الشخصي في عالم عادل يتنبأ بالرضا عن حياة الطلاب والغش الأكاديمي؛ استنادًا إلى نظرية العالم العادل والنتائج التجريبية في سياق المدرسة. وطبقت الدراسة على 1135 طالباً ألمانياً، و634 طالبًا تركياً، وبينت النتائج وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للاعتقاد بعدالة العالم

في الرضا عن حياة الطلاب الجامعيين، وقد توسطت عدالة المحاضرين وعدالة الطلاب هذه العلاقة، وأسهمت العدالة مع المحاضرين في العلاقة بين الاعتقاد بعدالة العالم والغش الأكاديمي. ولم تختلف النتائج بين الطلاب الألمان والأتراك.

واستهدفت دراسة عليوة (2021) تعرّف مستوى إدراك طلاب الجامعة للعدالة الأكاديمية وأبعادها، والعلاقة بينهما وكل من دافعية الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية، وطبقت على عينة من 192 طالباً بكلية التربية بجامعة سوهاج. طبق عليهم مقياس العدالة الأكاديمية من إعداد جاد الرب والخضر (2016)، ومقياس دافعية الإنجاز، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية. وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من إدراك العدالة الأكاديمية بجميع أبعادها. ووجود علاقة دالة بين العدالة الأكاديمية وكل من دافعية الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية. وأن أبعاد العدالة التوزيعية، والعدالة التعاملية، والعدالة المعلوماتية تتنبأ بدافعية الإنجاز، وأن أبعاد العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة المعلوماتية تتنبأ بفعالية الذات الأكاديمية.

وبحثت دراسة (Münscher, 2022) علاقة معتقدات الطلاب بالعدالة في العالم بأدائهم الدراسي ومعتقدات عدالة الزملاء وعدالة المحاضرين وطبقت الدراسة على 291 من طلاب الجامعة في ألمانيا في أثناء فترة كوفيد- 19، وطبقت عليهم أدوات لقياس متغيرات الدراسة. وأظهرت النتائج وجود تأثيرات مباشرة مفترضة للاعتقاد بعدالة العالم على الأداء الدراسي والتسويف والاعتقاد بعدالة المحاضرين، وأمكن التنبؤ من الاعتقاد في عدالة العالم بعدالة المحاضرين.

وهدفت دراسة فريد (2023) إلى بناء واختبار نموذج للعدالة الأكاديمية المُدركة (كمُتغير وسيط) في علاقتها بكل من وجهة الضبط (كمُتغيرات مستقلة) والالتزام الأكاديمي (كمُتغيرات تابعة). وتكونت عينة الدراسة من 309 من طلاب الجامعة، طُبقت عليهم مقاييس العدالة الأكاديمية المُدركة، ووجهة الضبط، والالتزام الأكاديمي. وأظهرت النتائج وجود مطابقة للنموذج البنائي المقترح، ووجود تأثير موجب دال بين وجهة الضبط الداخلية والعدالة الأكاديمية المُدركة، ووجود تأثير سالب دال بين وجهة الضبط الخارجية والعدالة الأكاديمية المُدركة، ووجود تأثير موجب دال بين العدالة الأكاديمية المُدركة وكل من الالتزام الأكاديمي القائم على الدافعية الداخلية والقائم على الدافعية الخارجية.

ومن عرض أدبيات الدراسة يتبين أن الاعتقاد بالعدالة الأكاديمية لدى الطلاب قد ارتبط بالعديد من المتغيرات الأكاديمية والشخصية للطلاب، فقد كان ذا علاقة بكل من الكفاءة الأكاديمية والاندماج الأكاديمي، والدافعية للإنجاز، والاندماج الأكاديمي، والدافعية الداخلية، والأداء الأكاديمي، كما ارتبط بانخفاض سلوك التنمر، وارتفاع وجهة الضبط، والتوافق الجامعى، والمهارات الاجتماعية، وهو ما يظهر أثر هذا المتغير ودوره في الحياة الأكاديمية، إلا أن الدراسات التي حاولت الربط بين الاعتقاد في العدالة الأكاديمية ونمط التفكير العقلاني/ اللاعقلاني قليلة، كذلك تبين أن المقياس الذى أعده (جاد الرب والخضر) للعدالة الأكاديمية اعتماداً على نموذج العدالة التنظيمية هو الأوثق والأكثر استخداماً في الدراسات العربية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

يؤثر إدراك الطلاب للعدالة في الحياة الأكاديمية في مجالات عديدة من حياة الطالب، فيؤثر إدراك العدالة التوزيعية في دافعية الطالب للتعلم، وفي منظوره لتوافر العدالة في المجتمع ككل، كما يمكن للعدالة الإجرائية أن تؤثر في الثقة بين المتعلم والمعلم وفي انفعالاته واتجاهاته وسلوكه، كما يُحسن إدراك العدالة في السياق التعليمي من اتجاهات الطلاب نحو مكان التعلم ونحو عملية التعلم ويزيد من دافعيتهم وكفاءتهم الأكاديمية؛ حيث يدركون أن جهودهم تكون مقدرة ومعززة وبالتالي ترتفع توقعاتهم مما يرفع من فعاليتهم ودافعيتهم، وبالتالي يرتفع مستوى الأداء التحصيلي (Berti & Mamela, 2016).

وعلى الرغم من اهتمام الدراسات بدور إدراك العدالة الأكاديمية لدى الطلاب وتأثيرها في الدافعية للتعلم والكفاءة الأكاديمية والأداء التحصيلي، إلا أن الدراسات لم تهتم ببحث دور أنماط التفكير العقلانية وغير العقلانية وتأثيره على إدراك العدالة، وذلك باعتبار أن عملية الإدراك لهذه العدالة هي عملية معرفية تتأثر بسائر العمليات المعرفية مثل أنماط التفكير العقلانية وغير العقلانية، وهو ما سعت إليه هذه الدراسة لمحاولة بحثه من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1 – ما مستوى كل من نمط التفكير العقلاني واللاعقلاني لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت؟

2 – ما مستوى إدراك طلبة كلية التربية الأساسية للعدالة الأكاديمية وأبعادها الفرعية؟

3 – هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على كل من العدالة الأكاديمية والتفكير العقلاني/ اللاعقلاني ترجع للفروق في الجنس لدى عينة الدراسة؟

4 – هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على كل من العدالة الأكاديمية والتفكير العقلاني/ اللاعقلاني ترجع للفروق في المعدل الدراسي لدى عينة الدراسة؟

5 – هل يتنبأ بصورة دالة إحصائياً كل من التفكير العقلاني/ اللاعقلاني بالدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية وأبعاده الفرعية؟

فروض الدراسة

1 – يوجد كل من نمط التفكير العقلاني، ونمط التفكير اللاعقلاني بمستوى متوسط لدى عينة الدراسة من طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت.

2 – يرتفع إدراك طلبة كلية التربية الأساسية للعدالة الأكاديمية وأبعادها الفرعية لدى عينة الدراسة من طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت.

3 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في العدالة الأكاديمية وأبعادها الفرعية ترجع للفروق في الجنس للإناث لدى عينة الدراسة من طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت.

4 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في نمطي التفكير العقلاني/ اللاعقلاني الفرعية ترجع للفروق في الجنس للذكور لدى عينة الدراسة من طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت.

5 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في العدالة الأكاديمية وأبعادها الفرعية ترجع للفروق في المعدل الدراسي للمعدل الأعلى لدى عينة الدراسة من طلبة كلية التربية الأساسية في الدولة الكويت.

6 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في نمطي التفكير العقلاني/ اللاعقلاني الفرعية ترجع للفروق في المعدل الدراسي للمعدل الأعلى لدى عينة الدراسة لصالح التفكير العقلاني من طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت.

7 - يسهم كل من التفكير العقلاني/ اللاعقلاني في التنبؤ بصورة دالة إحصائياً بالدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية وأبعاد الفرعية لدى عينة الدراسة من طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت.

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تعرّف مستوى نمطي التفكير العقلاني/ اللاعقلاني لدى طلبة كلية التربية الأساسية.
- تعرّف مستوى إدراك العدالة الأكاديمية وأبعادها لدى طلبة كلية التربية الأساسية.
- بحث الفروق في كل من نمطي التفكير العقلاني/ اللاعقلاني، والعدالة الأكاديمية تبعاً للجنس والمعدل التحصيلي لدى طلبة كلية التربية الأساسية.
- تعرّف إسهام نمطي التفكير العقلاني/ اللاعقلاني في التنبؤ بالعدالة الأكاديمية وأبعادها لدى طلبة كلية التربية الأساسية.

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها النظرية من أهمية المتغيرات التي تناولتها؛ فيعد نمط تفكير الفرد هو المتغير الوسيط في توافقه واستجابته وأدائه في جميع مناحي حياته بما فيها الأداء الأكاديمي، كما أن إدراك العدالة الأكاديمية لدى الطلاب له العديد من التأثيرات في الدافعية للتعلم والكفاءة الأكاديمية والأداء التحصيلي والتوافق الأكاديمي، ولما كان الإدراك هو عملية معرفية مرتبطة بالتفكير وجزء منه، كان من الأهمية بحث دور أنماط التفكير العقلاني/ اللاعقلاني في إدراك العدالة الأكاديمية لدى الطلاب.

وتطبيقياً ستفيد ما تخرج به نتائج الدراسات في البحوث الخاصة بفهم العوامل المرتبطة بإدراك العدالة الأكاديمية، وبحوث التوافق الأكاديمي، وفي بناء البرامج الإرشادية لرفع مستوى الإدراك للعدالة الأكاديمية بالحياة الجامعية.

مصطلحات الدراسة

التفكير العقلاني/ اللاعقلاني (Rational thinking/The irrational) عرّفهما: (Ellis, 1994, 323)

- **التفكير العقلاني:** "هو مجموعة الأفكار المنطقية، والواقعية، والحياتية، المتسقة مع الواقع، وتساعد الفرد على تحقيق أهدافه والتوافق النفسي، والتحرر من

الاضطرابات الانفعالية، وتؤدي بالفرد إلى الإبداع والإيجابية والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين".

- **التفكير اللاعقلاني:** "تلك المجموعة من الأفكار الخاطئة وغير المنطقية التي تتميز بعدم موضوعيتها والمبنية على توقعات وتعميمات خاطئة، وعلى مزيج من الظن والتنبؤ والمبالغة والتهويل بدرجة لا تتفق والإمكانات الفعلية للفرد وغير واقعية، وغير إمبريقية، وغير مرنة، ودوغماتية في طبيعتها، ومطلقة، وغير ملائمة، وتؤدي إلى نتائج انفعالية غير سارة".

ويُعرَّف نمطا التفكير العقلاني/ اللاعقلاني إجرائياً بأنهما درجة الأفراد على بعد التفكير العقلاني/ اللاعقلاني بالمقياس المستخدم في هذه الدراسة.

العدالة الأكاديمية (Academic Justice)

يعرفها جاد الرب والخضر (2016، 17) بأنها: "ما يدركه الطالب من موضوعية في إجراءات تدريس المقرر وتقييم مخرجاته والطريقة التي يعامل بها أستاذ المقرر الطالب هو وزملاؤه على المستويين الأكاديمي والإنساني". وإجرائياً تعرف العدالة الأكاديمية بالدرجة التي يحصل عليها الأفراد على فقرات مقياس العدالة الأكاديمية، والأبعاد الفرعية له. (العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية، العدالة التعاملية العدالة المعلوماتية).

حدود الدراسة

تتحدد هذه الدراسة بالحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** متغيرا العدالة الأكاديمية، ونمطا التفكير العقلاني / اللاعقلانية.
- **الحدود المكانية:** كلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي – دولة الكويت.
- **الحدود البشرية:** طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية.
- **الحدود الزمنية:** الفصل الأول من العام الدراسي 2023 – 2024.

الطريقة والإجراءات

أولاً - منهج الدراسة: استخدم المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق أهداف هذه الدراسة وتُعرّف طبيعة العلاقة بين متغيراتها.

ثانياً - مجتمع الدراسة: تكون مجتمع هذه الدراسة من طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية المسجلين للدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2023-2024، والبالغ عددهم 216 بنين، 300 بنات، بمجموع 516.

ثالثاً - عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة العشوائية البسيطة وبلغ مجموعها 516 طالباً، منهم 216 طالباً، 300 طالبة من جميع الأقسام بالكلية بمتوسط عمري 21.2 وانحراف معياري 3.98، ويعرض جدول 1 وصفاً للعينة من حيث الجنس، والسنة الدراسية، والتخصص العلمي، والمعدل.

جدول 1

وصف العينة

المتغير	الفئة	العدد	%
الجنس	ذكر	216	41.9
	أنثى	300	58.1
المعدل الدراسي	2-1	36	7.0
	3-2.1	182	35.3
	3.5-3.1	172	33.3
	4-3.6	126	24.4
التخصص	علمي	146	28.3
	أدبي	370	71.7
الإجمالى		516	100.0

أدوات الدراسة

أ - مقياس التفكير العقلاني/ اللاعقلاني

استخدم المقياس الذي طوره (DiGiuseppe et al., 2021) لقياس التفكير العقلاني/ اللاعقلاني اعتماداً على نظرية "أليس"، ويتكون المقياس في صورته

المختصرة من 24 فقرة يتم الاستجابة لها على مقياس ليكرث الخماسي بأخذ القيم من 1 إلى 5 مقابل الاستجابات: (لا تنطبق أبداً إلى تنطبق تماماً)، والمقياس مكون من بعدين مستقلين الأول هو التفكير العقلاني ويعبر عنه 12 فقرة، والثاني هو التفكير اللاعقلاني ويعبر عنه 12 فقرة.

قام معدو المقياس بالتحقق من خصائصه السيكومترية على عينة من 2096 فرداً من طلبة الجامعة في أمريكا ورومانيا ومرضى العيادات الخارجية، ومدمني المخدرات، وأكد التحليل العاملي التوكيدي جودة نموذج العاملين للمقياس، وارتبط بُعدا المقياس بصورة دالة بكل قائمة فحص اضطرابات الإصدار الرابع للاضطرابات النفسية، خاصة اضطرابات القلق والاكتئاب والمشاعر السلبية، وكانت الفروق بين درجات العينة الإكلينيكية أعلى بصورة دالة على بُعد اللاعقلانية مقارنة بدرجات العينة الجامعية التي كانت أعلى بصورة دالة على درجات مقياس العقلانية، وكانت معاملات الثبات والاتساق الداخلي للفقرات جيدة للبعدين.

وفي هذه الدراسة تمت إجراءات ترجمة المقياس إلى اللغة العربية والترجمة العكسية والتأكد من جودة الترجمة، ثم عرض المقياس على 5 من أساتذة علم النفس للتأكد من الصدق الظاهري، ثم استكملت إجراءات الصدق والثبات من خلال الاتساق الداخلي بحساب العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وحساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، ويعرض لها جدول 2 للاتساق الداخي.

جدول 2

معاملات الارتباط بين الفقرات ودرجة كل بعد بمقياس التفكير العقلاني/ اللاعقلاني

التفكير اللاعقلاني		التفكير العقلاني	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.509	3	**0.586
2	**0.565	5	**0.543
4	**0.616	6	**0.526
7	**0.546	8	**0.619
9	**0.525	10	**0.547
11	**0.519	12	**0.613

تابع/ جدول 2

معاملات الارتباط بين الفقرات ودرجة كل بعد بمقياس التفكير العقلاني/ اللاعقلاني

التفكير اللاعقلاني		التفكير العقلاني	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
13	**0.602	15	**0.324
14	**0.568	17	**0.597
16	**0.624	19	**0.560
18	**0.334	21	**0.565
20	**0.575	23	**0.458
22	**0.604	24	**0.533

*دالة عند مستوى 0.01

جاءت معاملات الارتباط بين درجات الفقرات وبين درجات كل بعد موجبة ودالة إحصائياً، وراوحت بين 0.338 و0.624 ببعد التفكير اللاعقلاني، وراوحت بين 0.324 و0.619 ببعد التفكير العقلاني؛ وهو ما يدل على توفر الصدق الداخلي للفقرات.

وتم التحقق من ثبات بعدي المقياس باستخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا ومعامل التجزئة النصفية مع تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان- براون، ويعرض لهما جدول 3.

جدول 3

معاملات ثبات مقياس التفكير العقلانى/ اللاعقلاني

البعد	معامل ألفا كرونباخ	معامل التجزئة النصفية
التفكير العقلاني	0.79	0.81
التفكير اللاعقلاني	0.77	0.79
المقياس الكلي	0.84	0.77

تبين نتائج جدول 3 أن الثبات الكلي للمقياس بمعامل ألفا كرونباخ بلغ 0.84 وبمعامل التجزئة النصفية 0.77، وبلغ معامل ثبات بُعد التفكير اللاعقلاني بمعامل ألفا كرونباخ 0.79 وبلغ 0.79 بمعامل التجزئة النصفية، وبُعد التفكير العقلاني بمعامل ألفا كرونباخ بلغ 0.77 وبمعامل التجزئة النصفية بلغ 0.81، وجميعها قيم مرتفعة دالة على ثبات المقياس.

ب - مقياس العدالة الأكاديمية: استخدم مقياس العدالة الأكاديمية الذي أعده كل من (جاد الرب والخضر، 2016)، والذي يتكون من 24 عبارة تتم الإجابة عنها على مقياس ليكرت الخماسي، وتأخذ الدرجات من 1 إلى 5، وتقيس أربعة أبعاد للعدالة الأكاديمية، هي: العدالة التوزيعية 5 فقرات، والعدالة الإجرائية 7 فقرات، والعدالة التعاملية 7 فقرات، والعدالة المعلوماتية 5 فقرات. وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على إدراك عالٍ للطالب لوجود العدالة الأكاديمية وأعلى درجة يحصل عليها الطالب 120 وأقل 24.

وقد تحقق معدا المقياس من صدق التكوين الفرضي على عينة من طلبة جامعة الكويت عددهم 232 طالباً وطالبة، بإجراء التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من البناء العاملي للعدالة الأكاديمية، والتأكد من وجود الأبعاد الأربعة المتوقعة للعدالة باستخدام طريقة المربعات الصغرى الموزونة بعد تصحيح المتوسط والتباين. وتبين ملاءمة النموذج الرباعي العوامل للبيانات بشكل مقبول، حيث كانت قيمة مؤشر الملاءمة المقارن CFI 0.920، كذلك كانت قيمة مؤشر ملاءمة "تكر لويس" TLI 0.900 وتدل على الملاءمة المقبولة، وكانت قيمة مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقاربي RMSEA 0.0670 وهو مؤشر مقبول. كما تحققا من ثباته بحساب معامل كرونباخ ألفا وبلغت للعدالة المعلوماتية 0.86 والعدالة الإجرائية 0.88 والعدالة التعاملية 0.78، والعدالة التوزيعية 0.86، وللمقياس الكلي 0.91 (جاد الرب والخضر، 2016)

وفي هذه الدراسة تم إعادة التحقق من الصدق الداخلي للمقياس من خلال حساب علاقة البعد بالدرجة الكلية للمقياس، ويعرض جدول 4 معاملات الارتباط بين البعد والدرجة الكلية وقيم الثبات المستخرجة.

جدول 4

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية

المقياس	علاقة البعد بالدرجة الكلية
العدالة التوزيعية	0.673**
العدالة الإجرائية	0.824**
العدالة التعاملية	0.869**
العدالة المعلوماتية	0.863**

**دالة عند مستوى 0.01

جاءت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس العدالة الأكاديمية وبين درجات الأبعاد الفرعية لها موجبة ودالة إحصائياً وراوحت بين 0.67 و0.87 وهو ما يدل على توافر الصدق الداخلي للأبعاد، وتم التحقق من الثبات على الطلبة الجامعيين بكلية التربية الأساسية باستخدام معامل ألفا كرونباخ ومعامل التجزئة النصفية.

جدول 5

حساب ثبات العدالة الأكاديمية بكل من معامل ألفا كرونباخ ومعامل التجزئة النصفية

المقياس	معامل الفا كرونباخ	معامل التجزئة النصفية
المقياس الكلي	0.88	0.89
العدالة التوزيعية	0.72	0.75
العدالة الإجرائية	0.70	0.72
العدالة التعاملية	0.73	0.74
العدالة المعلوماتية	0.82	0.84

بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس 0.88 بمعامل ألفا كرونباخ، و0.89 بمعامل التجزئة النصفية وهي قيمة مرتفعة ودالة على الثبات، وراوح للأبعاد بين 0.7 و0.82 بمعامل ألفا كرونباخ، وبين 0.72 و0.84 بمعامل التجزئة النصفية، وهي قيم مرتفعة ودالة على الثبات.

الأساليب الإحصائية:

استخدمت كل من المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للفروق بين المجموعات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي، وتحليل الانحدار المتعدد للتحقق من فروق الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما مستوى كل من نمط التفكير العقلاني واللاعقلاني لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت؟

تم حساب كل من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن المئوي لمتوسط الاستجابة لأفراد العينة على كل من بعد التفكير اللاعقلاني والتفكير العقلاني، وتم تقسيم الاستجابة إلى ثلاثة مستويات:

- من 1- 2.33 منخفض.
- من 2.34 – 3.66 متوسط.
- من 3.67 – 5 مرتفع.

جدول 6

قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن المئوي والمستوى لكل من التفكير العقلاني/ اللاعقلاني

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي
التفكير اللاعقلاني	2.68	0.769	%53.6
التفكير العقلاني	3.26	0.755	%65.3

تبين نتائج جدول 6 أن متوسط التفكير اللاعقلاني بلغ 2.68 بما يعادل وزناً مئوياً 53.6%، بينما بلغ متوسط التفكير العقلاني 3.26 بوزن مئوي 65.3، وتدل هذه النتائج على أن كلاً من التفكير العقلاني واللاعقلاني يوجدان بدرجة متوسطة لدى عينة الدراسة، إلا أن مستوى التفكير العقلاني يرتفع عن التفكير اللاعقلاني بنسبة ملحوظة.

ومن خلال هذه النتيجة تبين وجود نمطي التفكير العقلاني واللاعقلاني لدى طلبة التربية الأساسية، وأن نمط التفكير العقلاني هو الأعلى بدرجة ملحوظة عن التفكير اللاعقلاني، ويمكن تفسير ذلك في ضوء العوامل المسؤولة عن وجود نوعي التفكير، والتي تتمثل بصورة أساسية كما أشار إليها (إليس، 1994) في خبرات التعلم المبكرة وفى أساليب التنشئة الاجتماعية، والخبرات الحياتية المرتبطة بالضغوط والمشقة. كما تؤكد هذه النتائج حقيقة أن تفكير الفرد يشمل نوعي التفكير المنطقي والواقعي المرتبط بالحقائق والوقائع، وغير المنطقي والكارثي، وتفعيل أو زيادة أي منهما ربما يرتبط بالضغوط والخبرات الحياتية في تفاعلها مع نمط التنشئة. وتتوافق هذه النتائج مع رؤية "إليس" في أن الأفراد على الرغم من ميولهم إلى استخدام التفكير العقلاني فإنهم عندما يواجهون أحداثًا تحول دون تحقيق أهدافهم، يواجهون صعوبة

في رفض معتقداتهم غير العقلانية المرتبطة بمتطلبات حياتهم. تبدو اللاعقلانية مقاومة للتغيير، ويمكن أن تثير معتقدات الأفراد غير الواقعية وغير العقلانية عن أنفسهم أو عن الآخرين مشاعر سلبية غير صحية، مثل التوتر والغضب والاكتئاب (David, Lynn & Ellis, 2009).

السؤال الثاني: ما مستوى إدراك طلبة كلية التربية الأساسية للعدالة الأكاديمية وأبعادها الفرعية؟

تم حساب كل من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن المئوي لمتوسط الاستجابة لأفراد العينة على كل من الدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية وأبعادها الفرعية، وتم تقسيم الاستجابة إلى ثلاثة مستويات:

- من 1– 2.33 منخفض.
- من 2.34 – 3.66 متوسط.
- من 3.67 – 5 مرتفع.

جدول 7

قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن المئوي والمستوى لأبعاد العدالة الأكاديمية ودرجتها الكلية

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي
المقياس الكلي	3.52	0.908	%70.4
العدالة التوزيعية	3.27	1.073	%65.4
العدالة الإجرائية	3.42	1.090	%68.4
العدالة التعاملية	3.74	1.151	%74.8
العدالة المعلوماتية	3.66	1.170	%73.2

أظهرت نتائج جدول 7 أن المتوسط الكلي للعدالة الأكاديمية لدى عينة الدراسة من طلبة كلية التربية الأساسية هو 3.52 بما يعادل وزناً مئوياً 70.4، وراوحت المتوسطات للأبعاد بين 3.27 و3.74 بأوزان مئوية بين 65.4% و74.8%، وجاء في الترتيب الأول العدالة التعاملية تلاها العدالة المعلوماتية، ثم العدالة الإجرائية، وفي الترتيب الأخير العدالة التوزيعية.

بينت نتائج السؤال الثاني أن المستوى الكلي للعدالة الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية الأساسية فوق المتوسط ويميل نحو الارتفاع، وهو ما يؤكد على اعتقاد طلبة كلية التربية الأساسية بتوافر مستوى ملائم وجيد بصورة عامة من العدالة الأكاديمية في العلاقة بين الطالب والأستاذ، وأن طلبة كلية التربية الأساسية يرون وجود إجراءات تعطي فرصة للطالب لعرض وجهة نظره في الدرجة التي يحصل عليها وكيفية توزيعها، ومراجعتها والتحقق من صحتها، وبناء إجراءات المقرر على معلومات صحيحة ودقيقة وصادقة وشاملة وتعامل أستاذ المقرر بطريقة ملائمة، كما تعد من أخلاقيات مهنة التعليم فالأستاذ الجامعي مطالب بالتعامل مع جميع طلابه على أنهم جميعاً سواء. وأن الطلبة من عينة الدراسة يعتقدون بتساوي ما يحصلون عليه سواء من درجات أو معاملة مقابل ما يقدمونه من جهد والتزام ومتابعة مقارنة بما قدمه زملاؤهم. وبينت النتائج أن البعد الأعلى في تقييم العدالة الأكاديمية هو بعد العدالة التعاملية وهو ما يبين أن طلبة كلية التربية الأساسية يرون احترام الأستاذ لحقوقهم الأكاديمية والإنسانية والتعامل بلطف ولباقة وصدق وأمانة، وعدم التمييز في المعاملة بين الطلاب، وجودة الطريقة التي يعامل بها الأستاذ الطالب عندما يتقدم بشكوى أو يطلب تفسيراً لإجراء من إجراءات المقرر، ويمكن تفسير ذلك في أن أساتذة كلية التربية الأساسية – باعتبار دورهم الأساسي – يقومون بإعداد الطلاب ليكونوا معلمين تربويين يجيدون التعامل مع الطلاب باحترام وعدالة وإنسانية، فهم ذاتهم يقدمون أنفسهم كمثال ونموذج لهذا التعامل الإنساني باحترام وتقدير.

كما جاءت درجات عينة الدراسة كذلك على بعد العدالة المعلوماتية مرتفعة بما يشير الى أن الطلبة يعتقدون بتوافر العدالة وإتاحة كل المعلومات المتعلقة بالمقرر مثل الاختبارات وتوزيع الدرجات ونظام الغياب وتوافر التوضيحات والإرشادات حول أي إجراء يتعلق بالمقرر في الوقت المناسب وإتاحة المعلومات والإرشادات المتصلة بالمقرر لجميع الطلاب، وتوضيح مبررات أي درجة أو إجراء متعلق بالطالب، وربما يعود ذلك إلى نظام الإرشاد الطلابي المميز بكلية التربية الأساسية الذي يسعى إلى توفير المعلومات لجميع الطلاب قبل المواعيد المقررة بوقت كاف، ولدور أساتذة الكلية في توفير المعلومات الخاصة بالمنهج والحضور والاختبارات والدراسات بشفافية وللجميع وفي الوقت الملائم، وكذلك الإلكترونية التي توفرها الكلية للطلاب عبر الموقع المعتمد والذي تتوافر فيه جميع المعلومات الخاصة بالطالب، وبالدراسة، والاختبارات والغياب.

وقد اتفقت النتائج مع العديد من نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى ارتفاع درجات العدالة الأكاديمية مثل دراستي (الحميدي واليوسف، 2019؛ عليوة، 2021) ومع الدراسات التي أشارت إلى وجود العدالة الأكاديمية بدرجة متوسطة مثل دراسات (بركات وأبو علي، 2016؛ شحاته، 2018؛ واعر، 2019).

السؤال الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على كل من العدالة الأكاديمية والتفكير العقلاني/ اللاعقلاني ترجع للفروق في الجنس لدى عينة الدراسة؟

استخدم اختبار (ت) لحساب الفروق على متغيري الدراسة تبعاً للجنس:

جدول 8

قيم اختبار (ت) للفروق في العدالة الأكاديمية والتفكير العقلاني/ اللاعقلاني تبعاً للجنس

المقياس	الجنس	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	الدلالة
التفكير اللاعقلاني	ذكر	2.69	0.800	.435	0.664
	أنثى	2.66	0.747		
التفكير العقلاني	ذكر	3.18	0.802	1.961	0.051
	أنثى	3.31	0.716		
العدالة التوزيعية	ذكر	3.19	1.117	1.382	0.168
	أنثى	3.33	1.039		
العدالة الإجرائية	ذكر	3.33	1.170	1.460	0.145
	أنثى	3.48	1.027		
العدالة التعاملية	ذكر	3.57	1.197	*2.824	0.005
	أنثى	3.86	1.104		
العدالة المعلوماتية	ذكر	3.55	1.226	1.762	0.079
	أنثى	3.73	1.123		
المقياس الكلي للعدالة الأكاديمية	ذكر	3.41	0.971	*2.312	0.021
	أنثى	3.60	0.852		

تبين نتائج جدول 8:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من التفكير العقلاني والتفكير اللاعقلاني؛ حيث كانت قيم (ت) غير دالة إحصائياً.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية؛ حيث كانت قيمة (ت) 2.31 ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05، وتبين قيم المتوسطات أن الفروق كانت في اتجاه 3.6 للإناث مقابل 3.4 للذكور.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بُعد العدالة التعاملية؛ حيث كانت قيمة (ت) 2.82 ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05، وتبين قيم المتوسطات أن الفروق كانت في اتجاه 3.86 للإناث، مقابل 3.57 للذكور.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من أبعاد العدالة التوزيعية، والإجرائية، والمعلوماتية حيث كانت قيم (ت) غير دالة إحصائياً.

وتبين النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في نمطي التفكير العقلاني واللاعقلاني، ويمكن تفسير ذلك في ضوء العوامل المسؤولة عن تكوين نمطي التفكير سواء من خلال أساليب التنشئة الاجتماعية، أو في ضوء الضغط والظروف التي يمر بها الجنسان وهي التي تبدو في كليهما متقاربة، حيث يعامل الجنسان في المجتمع الكويتي بالطريقة نفسها ولهما مستوى المعاملة نفسه ويتعرضان للمستوى نفسه من الخبرات.

وجاء ارتفاع تقدير الطالبات لإدراك العدالة الأكاديمية الكلية والعدالة التعاملية بصورة دالة مقارنة بالذكور، ويشير ذلك إلى أن تقييم الطالبات لعلاقتهن بأساتذة الكلية ولما يحصلن عليه من تعامل ومعلومات داخل الجامعة جاء أعلى من تقييم الطلبة، وربما يعود ذلك لارتفاع التزام الطالبات بالحضور وارتفاع اهتمامهن بالحضور والمواد الدراسية، الأمر الذي تؤكده المعدلات التحصيلية. وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الحميدي، واليوسف (2019) والتي تمت على طلبة الكلية أنفسهم، والتي وجدت فروقاً بين الجنسين في بعد العدالة الإجرائية لصالح الذكور، ومع نتائج دراسات (بركات وأبو علي، 2016؛ شحاته، 2018؛ واعر، 2019) التي أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين في العدالة الأكاديمية.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على كل من العدالة الأكاديمية والتفكير العقلاني/ اللاعقلاني ترجع للفروق في المعدل الدراسي لدى عينة الدراسة؟

استخدم تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق في متغيري الدراسة تبعاً للفروق في المعدل الدراسي كما يعرض له جدول 9.

جدول 9

تحليل التباين للفروق في العدالة الأكاديمية والتفكير العقلاني/ اللاعقلاني تبعاً للمعدل الدراسي

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التفكير اللاعقلاني	بين المجموعات	1.557	3	0.519	0.878	0.453
	داخل المجموعات	302.743	512	0.591		
	المجموع	304.300	515			
التفكير العقلاني	بين المجموعات	0.798	3	0.266	0.465	0.707
	داخل المجموعات	293.040	512	0.572		
	المجموع	293.838	515			
العدالة التوزيعية	بين المجموعات	20.357	3	6.786	*6.068	0.001
	داخل المجموعات	572.547	512	1.118		
	المجموع	592.904	515			
العدالة الإجرائية	بين المجموعات	0.769	3	0.256	0.215	0.886
	داخل المجموعات	610.925	512	1.193		
	المجموع	611.694	515			
العدالة التعاملية	بين المجموعات	1.610	3	.537	0.403	0.751
	داخل المجموعات	681.048	512	1.330		
	المجموع	682.658	515			
العدالة المعلوماتية	بين المجموعات	0.375	3	0.125	0.091	0.965
	داخل المجموعات	704.472	512	1.376		
	المجموع	704.847	515			
المقياس الكلي للعدالة الأكاديمية	بين المجموعات	1.866	3	0.622	0.754	0.520
	داخل المجموعات	422.330	512	0.825		
	المجموع	424.196	515			

تبين نتائج جدول 9:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للمعدل الدراسي في كل من التفكير العقلاني والتفكير اللاعقلاني؛ حيث كانت قيم (ف) غير دالة إحصائياً.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للمعدل الدراسي في كل من الدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية وفي أبعاد العدالة التعاملية، والإجرائية، والمعلوماتية؛ حيث كانت قيم (ف) غير دالة إحصائياً.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للمعدل التحصيلي في بُعد العدالة التوزيعية؛ حيث كانت قيمة (ف) ذات دلالة إحصائية، واستخدم التحليل البعدي للمتوسطات بطريقة "شيفيه" لتحديد اتجاه الفروق كما يعرض لها جدول 10.

جدول 10

الفروق البعدية باختبار "شيفيه" على العدالة التوزيعية تبعاً للمعدل الدراسي

	2 -1	3-2.1	3.5 -3.1	4 -3.6
2 -1				
3-2.1	0.017			
3.5 -3.1	-0.227	-0.244		
4 -3.6	-0.485	*-0.503	-0.259	

*دالة عند مستوى 0.05

وتبين قيم الفروق البعدية في المتوسطات أن الفروق كانت في اتجاه ذوي التحصيل المرتفع 3.6-4 مقارنة بذوي التحصيل 2.1-3.

وتؤكد هذه النتائج أن العوامل المرتبطة بنمط التفكير العقلاني واللاعقلاني والعدالة الأكاديمية لا تؤثر أو تتأثر بالمستوى الدراسي. وأن العوامل المرتبطة تتخطى مستوى الأداء الدراسي، وتبين النتائج أن المستويات الكلية لإدراك العدالة الأكاديمية وفي أبعاد العدالة التعاملية والمعلوماتية والإجرائية متقاربة بين الطلاب من جميع المستويات، إلا أن تقييم الطلاب مرتفعي التحصيل جاء مرتفعاً للعدالة التوزيعية فيما كان توزيع الدرجات في المقرر بناء على أدائه وجهده المبذول، وبشكل متكافئ من دون تدخل لاعتبارات أخرى كجنس الطالب أو دينه أو مذهبه أو انتمائه السياسي وغيرها في الحصول على التقدير. وبصورة عامة تتفق النتائج فيما يخص الإدراك الكلي للعدالة الأكاديمية مع ما توصل إليه (جاد الرب والخضر، 2016)؛ حيث لم تظهر النتائج تفاعلاً دالاً بين الجنس والتقدير في إدراك الطالب لأي بعد من أبعاد العدالة الأكاديمية. أشارت

دراسة (الحميدى واليوسف، 2019) إلى عدم وجود فروق تبعاً للتحصيل الدراسي في إدراك العدالة الأكاديمية وأبعادها، وتختلف مع نتائج دراسة (شحاته، 2018) التي وجدت فروقاً دالة في العدالة الأكاديمية تعود إلى المستوى الدراسي.

السؤال الخامس: هل يتنبأ بصورة دالة إحصائياً كل من التفكير العقلاني/ اللاعقلاني بالدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية وأبعاده الفرعية؟

استخدم تحليل الانحدار المتعدد لتعرّف دلالة إسهام كل من التفكير العقلاني والتفكير اللاعقلاني في التنبؤ بدرجات العدالة الأكاديمية وأبعادها.

جدول 11

تحليل الانحدار المتعدد لإسهام التفكير العقلاني/ اللاعقلاني في التنبؤ بالعدالة الأكاديمية

المتغيرات التابعة	المتغيرات المنبئة	المعامل البائي	الخطأ المعياري	معامل بيتا	قيمة (ت)	الدلالة
العدالة الأكاديمية الكلية	الثابت	1.658	0.166		10.006	0.001
	التفكير اللاعقلاني	−0.085	0.049	−0.072	−1.732	0.084
	التفكير العقلاني	0.642	0.050	0.535	12.809	0.001
	قيمة ف =	89.698	قيمة R^2 =		0.259	
العدالة التوزيعية	الثابت	1.664	0.211		7.896	0.001
	التفكير اللاعقلاني	−0.089	0.063	−0.064	−1.427	0.154
	التفكير العقلاني	0.567	0.064	0.399	8.885	0.001
	قيمة ف =	42.515	قيمة R^2 =		0.142	
العدالة الإجرائية	الثابت	1.757	0.214		8.214	0.001
	التفكير اللاعقلاني	−0.081	0.064	−0.057	−1.271	0.204
	التفكير العقلاني	0.576	0.065	0.399	8.901	0.001
	قيمة ف =	43.01	قيمة R^2 =		0.144	

تابع/ جدول 11

تحليل الانحدار المتعدد لإسهام التفكير العقلاني/ اللاعقلاني في التنبؤ بالعدالة الأكاديمية

المتغيرات التابعة	المتغيرات المنبئة	المعامل البائي	الخطأ المعياري	معامل بيتا	قيمة (ت)	الدلالة
العدالة التعاملية	الثابت	1.636	0.218		7.520	0.001
	التفكير اللاعقلاني	−0.097	0.065	−0.065	−1.504	0.133
	التفكير العقلاني	0.726	0.066	0.476	11.024	0.001
	قيمة ف = 66.38		قيمة R^2 =		0.20 =	
العدالة المعلوماتية	الثابت	1.574	0.223		7.042	0.001
	التفكير اللاعقلاني	−0.074	0.066	−0.048	−1.109	0.268
	التفكير العقلاني	0.700	0.068	0.452	10.351	0.001
	قيمة ف = 59.64		قيمة R^2 =		0.189 =	

تظهر نتائج جدول 11:

- دلالة معادلة إسهام نمطي التفكير العقلاني/ اللاعقلاني في التنبؤ بالدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية؛ حيث كانت قيمة (ف) لتباين معادلة الانحدار ذات دلالة إحصائية، وتظهر قيمة معامل التأثير R^2 إسهام المتغيرات المنبئة في 26% من تباين درجات العدالة الأكاديمية الكلية، وتبين أن نمط التفكير العقلاني يسهم بصورة دالة إحصائية بالتنبؤ بالعدالة الأكاديمية، في حين لم يكن التفكير اللاعقلاني ذا دلالة إحصائية، ويمكن التعبير عن معادلة الانحدار: العدالة الأكاديمية = 1.658+ (.6420 × التفكير العقلاني).
- دلالة معادلة إسهام نمطي التفكير العقلاني/ اللاعقلاني في التنبؤ بالعدالة التوزيعية؛ حيث كانت قيمة (ف) لتباين معادلة الانحدار ذات دلالة إحصائية، وتظهر قيمة معامل التأثير R^2 إسهام المتغيرات المنبئة في 14% من تباين درجات العدالة التوزيعية، وتبين أن نمط التفكير العقلاني يسهم بصورة دالة إحصائية بالتنبؤ بالعدالة التوزيعية، في حين لم يكن التفكير اللاعقلاني ذا دلالة إحصائية، ويمكن التعبير عن معادلة الانحدار: العدالة التوزيعية = 1.664 + (0.567 × التفكير العقلاني).

- دلالة معادلة إسهام نمطي التفكير العقلاني/ اللاعقلاني في التنبؤ بالعدالة الإجرائية؛ حيث كانت قيمة (ف) لتباين معادلة الانحدار ذات دلالة إحصائية، وتظهر قيمة معامل التأثير R^2 إسهام المتغيرات المنبئة في 14% من تباين درجات العدالة الإجرائية، وتبين أن نمط التفكير العقلاني يسهم بصورة دالة إحصائية بالتنبؤ بالعدالة التوزيعية، في حين لم يكن التفكير اللاعقلاني ذا دلالة إحصائية، ويمكن التعبير عن معادلة الانحدار: العدالة الإجرائية = 1.757 + (0.576 × التفكير العقلاني).
- دلالة معادلة إسهام نمطي التفكير العقلاني/ اللاعقلاني في التنبؤ بالعدالة التعاملية؛ حيث كانت قيمة (ف) لتباين معادلة الانحدار ذات دلالة إحصائية، وتظهر قيمة معامل التأثير R^2 إسهام المتغيرات المنبئة في 20% من تباين درجات العدالة التعاملية، وتبين أن نمط التفكير العقلاني يسهم بصورة دالة إحصائية بالتنبؤ بالعدالة التوزيعية، في حين لم يكن التفكير اللاعقلاني ذا دلالة إحصائية، ويمكن التعبير عن معادلة الانحدار: العدالة التعاملية = 1.636 + (0.726 × التفكير العقلاني).
- دلالة معادلة إسهام نمطي التفكير العقلاني/ اللاعقلاني في التنبؤ بالعدالة المعلوماتية؛ حيث كانت قيمة (ف) لتباين معادلة الانحدار ذات دلالة إحصائية، وتظهر قيمة معامل التأثير R^2 إسهام المتغيرات المنبئة في 19% من تباين درجات العدالة المعلوماتية، وتبين أن نمط التفكير العقلاني يسهم بصورة دالة إحصائية بالتنبؤ بالعدالة المعلوماتية؛ في حين لم يكن التفكير اللاعقلاني ذا دلالة إحصائية، ويمكن التعبير عن معادلة الانحدار: العدالة المعلوماتية = 1.574+ (0.700 × التفكير العقلاني).

أكدت نتائج السؤال الخامس دور التفكير العقلاني وتأثيره في إدراك العدالة الأكاديمية بصورة كلية وفي جميع أبعادها، وهذه النتيجة تؤكد ما سعت إليه هذه الدراسة التي هدفت إلى بيان دور العوامل الشخصية والمعرفية في تقييم الخبرات الأكاديمية. وأدت هذه النتائج إلى تفسير النظرية المعرفية ونموذج العلاج العقلاني الانفعالي الذي يرى أن أنماط التفكير والمعتقدات التي يتبناها الفرد في تفسير الأحداث والخبرات، وفي الاستجابة لها ومستوى التوافق معها. فالعدالة الأكاديمية إلى جانب أنها تعكس سلوكيات وممارسات إلا أنها تدرك وتفسر من خلال عدسة التفكير الذي يمكن أن يكون واقعياً ومنطقياً ونسبياً ومتحرراً من التحيز، أو قد يكون مطلقاً ومتطرفاً في التحيز وغير منطقي في المطالب وغير واقعي.

ويتفق ذلك مع ما أكده (العازمي، 2010) في أن كلاً من التفكير والانفعال والسلوك يمثلان مكونات متفاعلة، وأن أفكار الفرد وطريقة تفكيره تؤثر في سلوكه ومشاعره، وعندما يصدر الإنسان سلوكاً ما كاستجابة لمثير خارجي فإن التفكير يتوسط بين ظهور هذا المنبه والاستجابة له. فالتفكير إذن يكون بمثابة همزة الوصل بين الاستجابة (الانفعالية أو الحركية) والموقف الذي يسببها. ومع ما أشار إليه (Patterson, 1980) من وجود علاقة تكاملية بين الإدراك والتفكير والانفعال والسلوك، ولكي نفهم السلوك المدمر للذات والاضطراب والتوافق الذاتي فإن ذلك يتطلب فهم كيفية إدراك الفرد وتفكيره، وانفعاله، وسلوكه.

وعلى الرغم من عدم وجود دراسات كثيرة مباشرة بتأثير أنماط التفكير على العدالة الأكاديمية، إلا أن بعض الدراسات قد أشارت إلى ذلك؛ فقد بينت دراسة (Donat, Umlauft, Dalbert & Kamble, 2012) كلما زاد اعتقاد الطلاب بعدالة العالم، يرتفع إدراكهم لعدالة سلوك معلميهم تجاههم. وبينت دراسة (Münscher, Donat & Ucar, 2020) وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للاعتقاد في عدالة العالم في الرضا عن حياة الطلاب الجامعيين وعدالة المحاضرين وعدالة الطلاب. وبينت دراسة (Münscher, 2022) أنه أمكن التنبؤ من الاعتقاد في عدالة العالم بعدالة المحاضرين.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة يوصى بالآتي:

- في ضوء نتائج السؤال الأول يتبين أهمية قياس وتقييم أساليب التفكير العقلاني/ اللاعقلاني لدى الطلبة.
- في ضوء نتائج السؤال الثاني يتبين أهمية تقييم مستويات إدراك الطلاب للعدالة الأكاديمية بصورة دورية في المرحلة الجامعية.
- في ضوء نتائج السؤال الخامس يتبين أهمية عمل برامج إرشادية لتنمية نمط التفكير العقلاني لدى الطلاب، خاصة منخفضي إدراك العدالة الأكاديمية.

وتقترح الدراسات التالية:

- فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي في تحسين إدراك العدالة الأكاديمية لدى الطلاب.
- العلاقة بين إدراك العدالة الأكاديمية وبين الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

المراجع

أبو غزال، معاوية، وعلاونة، شفيق. (2010). العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة إربد. *مجلة جامعة دمشق*، 26(4)، 285-317.

باجودة، ندى. (2010). *واقع تطبيق العدالة التنظيمية بمدارس التعليم العام الحكومي للبنات بمدينة مكة المكرمة* [رسالة ماجستير منشورة]. *جامعة أم القرى*، المملكة العربية السعودية.

بركات، زياد، وأبو على، ليلى. (2016) الاعتقاد بالعدالة المدرسية، وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والنفسية والتحصيل لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسية والثانوية في محافظة طولكرم، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية*، *3*(4)، 719-744.

جاد الرب، هشام، والخضر، عثمان. (2016). إدراك العدالة الأكاديمية لدى طلبة علم النفس قبل وبعد معرفة نتائج تقييم المقرر. *المجلة التربوية، جامعة الكويت*، *30*(120)، 15-60.

الحميدى، حسن، واليوسف، هيفاء. (2019). مستوى إدراك العدالة الأكاديمية وعلاقته بالتوافق في الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية الأساسية. *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، *34*(133)، 59-107.

حناش، فضيلة، وفارس، على. (2013). العلاقة بين العدالة المدرسية والفعالية الذاتية والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. *المجلة الجزائرية للطفولة والتربية*، *1*(2)، 47-67.

شحاته، غادة محمد. (2018). العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب وعلاقتها بالاندماج الجامعي لديهم. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، *29*(115)، 1-102.

العازمي، أحمد. (2010). *فاعلية برنامج إرشادي قائم على نظرية أليس في خفض مستوى الاكتئاب لدى الطلبة المراهقين ذوي الميول الاكتئابية في دولة الكويت* [رسالة دكتوراه]. *معهد الدراسات التربوية*، جامعة القاهرة.

عليوة، هناء عبد اللطيف. (2021). العدالة الأكاديمية كما يدركها الطلاب المعلمون وعلاقتها بكل من دافعية الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية لديهم. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 15*(3)، 289-342.

العويضة، سلطان بن موسى. (2009). العلاقة بين الأفكار العقلانية - اللاعقلانية ومستويات الصحة النفسية عند عينة من طلبة جامعة عمّان الأهلية. *رسالة الخليج العربي*، (113).

فريد، زهراء محمد. (2023). النمذجة البنائية للعدالة الأكاديمية المُدركة فى علاقتها بكل من وجهة الضبط والالتزام الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس، 74*(1)، 1-60.

اللاذقاني، محمد. (1995). *أثر برنامج إرشادي جمعي للتدريب على المهارات الاجتماعية والعلاج العاطفي في معالجة القلق الاجتماعي* [رسالة ماجستير]، *كلية التربية*، الجامعة الأردنية.

مرسي، وفاء حسن. (2011). العدالة الأكاديمية لعضو هيئة التدريس: مدخل لتحقيق جودة الأداء الأكاديمي الجامعي الواقع وسبل التفعيل. *مجلة رابطة التربية الحديثة، 4*(9)، 216-341.

واعر، نجوى عبد الله. (2019) العدالة الأكاديمية المدركة لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس*، 57، 317-344.

Aliwa, H. (2021). Academic justice as perceived by student teachers and its relationship to both achievement motivation and academic self-efficacy (in Arabic). *Fayoum University Journal for Educational and Psychological Sciences,* 15(3), 342-289.

Al-Azmi, A. (2010). *The effectiveness of a counseling program based on Alice's theory in reducing the level of depression among adolescent students with depressive tendencies in the State of Kuwait* (in Arabic) [Ph.D. Thesis]. Institute of Educational Studies, Cairo University.

Abu Ghazal, M., & Alawneh, Sh. (2010). School Justice and its Relationship to Perceived Self-Efficacy among a Sample of Basic School Students in Irbid Governorate (in Arabic). *Damascus University Journal*, 26(4), 285-317.

Bajouda, N. (2010). *The reality of the application of organizational justice in public education schools for girls in the city of Makkah* (in Arabic). [Master Thesis]. Um Al-Qura University, Saudi Arabia.

Barakat, Z., & Abu Ali, L. (2016) Belief in School Justice and its Relationship to Social and Psychological Skills and Achievement among Basic and Secondary Education Students in Tulkarm Governorate (in Arabic). *An-Najah University Journal for Research - Humanities*, 3(4), 719-744.

Berti, C., Mameli, C., Speltini, G., and Molinarim L. (2016). Teacher Justice and Parent Support as predictors of Learning Motivation and Vision of a Just world. Issues in Educational Research, 26(4).

Caglar, C. (2013). The Relationship between the Perceptions of the Fairness of the Learning Environment and the Level of Alienation. *Eurasian Journal of Educational Research*, *50*, 185-206.

Colquitt, J. A., & Rodell, J. B. (2015). Measuring justice and fairness. *The Oxford handbook of justice in the workplace*, *1*, 187-202.

David, D. O., DiGiuseppe, R., Dobrean, A., Păsărelu, C. R., & Balazsi, R. (2019). *The measurement of irrationality and rationality*. In M. E. Bernard & W. Dryden (Eds.), Advances in *REBT: Theory, practice, research, measurement prevention and promotion* (pp. 79–100). Springer Nature: Switzerland AG.

David, D., Lynn, S. J., & Ellis, A. (2009). *Rational and irrational beliefs: Research, theory, and clinical practice*. Oxford University Press.

DiGiuseppe, R. A., DiGiuseppe, R., Doyle, K. A., Dryden, W., & Backx, W. (2013). *A practitioner's guide to rational-emotive behavior therapy*. Oxford University Press, USA.

DiGiuseppe, R., Gorman, B., Raptis, J., Agiurgioaei-Boie, A., Agiurgioaei, F., Leaf, R., & Robin, M. W. (2021). The development of a short form of an irrational/rational beliefs scale. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 1-35.

Donat, M., Umlauft, S., Dalbert, C., & Kamble, S. V. (2012). Belief in a just world, teacher justice, and bullying behavior. *Aggressive Behavior*, *38*(3), 185-193.

Ellis, A. (1994). Rational Emotive Behavior Therapy in the Treatment of Stress. *British Journal of Guidance and Counseling*, 22.323-333.

Münscher, S. (2022). The relationship between just world belief and wellbeing, cheating behaviors, and academic work behaviors during COVID 19 among university students. *Scientific Reports,* 12, 1-16. https://doi.org/10.1038/ s41598-022-18045-7.

Münscher, S., Donat, M., & Kiral Ucar, G. (2020). Students' personal belief in a just world, well-being, and academic cheating: A cross-national study. *Social Justice Research*, *33*(4), 428-453.

Petterson, C. (1980). *Theories of counseling and psychotherapy*. Harper & Row, Publishers.

Turner, M., & Bennett, R. (Eds.). (2017). *Rational emotive behavior therapy in sport and exercise*. Routledge.

Gad Al-Rab, H., & Al-Khidr, O. (2016). Recognizing academic fairness among psychology students before and after knowing the results of course evaluation (in Arabic). *Educational Journal, Kuwait University, Scientific Publishing Council, 3*(12), 15-60.

Al-Humaidi, H., & Al-Youssef, H. (2019). The level of awareness of academic justice and its relationship to compatibility in university life among students of the College of Basic Education (in Arabic). *Educational Journal, Scientific Publishing Council, Kuwait University*, *34*(133), 59-107.

Hanash, F., & Fares, A. (2013). The relationship between school equity, self-efficacy and motivation for learning among middle school students (in Arabic). *Algerian Journal of Childhood and Education*, *1*(2), 47-67.

Shehata, G. M. (2018). Academic justice for faculty members as perceived by students and its relationship to their university integration (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, Faculty of Education - Benha University*, 29 (115), 1-102.

Al-Oweidah, S. M. (2009). The relationship between rational-irrational thoughts and levels of mental health among a sample of Al-Ahliyya Amman University students (in Arabic). *Arabian Gulf Letter*, (113).

Fareed, Z. M. (2023). Constructivist modeling of perceived academic justice in its relationship to both the point of control and academic commitment among a sample of university students (in Arabic). *Journal of Psychological Counseling, Ain Shams University, 74(1), 1-60.*

Latakani, M. (1995). *The Effect of a Group Counseling Program for Training in Social Skills and Emotional Therapy in Addressing Social Anxiety* (in Arabic) [Master Thesis]. Faculty of Education, University of Jordan.

Morsi, W. (2011). Academic Justice for the Faculty Member: An Introduction to Achieving the Quality of University Academic Performance, Reality and Ways to Activate (in Arabic). *Journal of the Modern Education Association*, *4*(9), 216-341.

Waer, N. (2019) Perceived academic justice among students of the Faculty of Education in the New Valley in light of some demographic variables (in Arabic). *Journal of Psychological Counseling, Ain Shams University*, *57*, 317-344.

The Extent to which Both Rational/Irrational Thinking Patterns Contribute to Predicting Academic Justice among Students at the College of Basic Education in Kuwait

Dr. Yousuf R. Al-murtaji[1] **Dr. Ahmad S. Alazemi**[2]
PAAET
State of Kuwait

Abstract

Objectives: The study aimed to identify the level of rational/irrational thinking patterns, the perception of academic justice, the differences between them according to gender and achievement rate variables, and the extent to which the rational/irrational thinking patterns contribute to predicting the perception of academic justice and its dimensions. **Methodology:** The researchers used the correlational descriptive approach. The study was applied to a random sample consisting of 516 male and female students at the College of Basic Education in the State of Kuwait. The rational/irrational thinking scale prepared by DiGiuseppe et al., (2021), and the Academic Justice Scale, prepared by Jad Al-Rab and Al-Khidr (2016), were applied. **Results:** The study showed that the level of rational thinking is higher than irrational thinking, and that both rational and irrational thinking are present to a moderate degree. The level of awareness of academic justice was above the average and the high awareness of the dimensions of transactional justice and information justice, compared to the rest of the dimensions. The study also revealed that there were no differences in the patterns of rational thinking and irrational thinking due to differences in gender and achievement rate. Yet, there were significant differences in the overall degree of academic justice, and in the dimension of transactional justice, in favor of females. **Conclusion:** There are no statistically significant differences according to the achievement rate

1 Associate Professor, Department of Psyohology. **E-mail: yr.almurtaji@ paaet.edu.kw**
2 Associate Professor, Department of Psyohology. **E-mail: As.alazemi1@paaet.edu.kw**

- Submitted 17/1/2024, Accepted 17/3/2024.

in the total degree of academic justice and in the dimensions of transactional, procedural, and information justice. However, there are significant differences after distributive justice in favor of high achievement. It was found that rational thinking significantly contributes statistically to predicting academic justice together with all its sub-dimensions.

Key words: Rational, Irrational thinking, Academic justice.

د. يوسف راشد المرتجي. أستاذ مشارك بقسم علم النفس، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب. حاصل على شهادة الدكتوراه من جامعة سري Surry البريطانية، 2016. **الاهتمامات البحثية:** الفروق الفردية، المشكلات السلوكية، التعلم والتعليم.

د. أحمد سعيدان العازمي. أستاذ مشارك بقسم علم النفس، حاصل على شهادة الدكتوراه في الإرشاد النفسي من جامعة القاهرة عام 2010. **الاهتمامات البحثية:** الدراسات النفسية، موضوعات الصحة النفسية والإرشاد النفسي، الإرشاد الزواجي، والإرشاد المدرسي التربوي.

للاستشهاد

المرتجي، يوسف راشد، والعازمي، أحمد سعيدان. (2025). مدى إسهام كل من نمطي التفكير العقلاني/ اللاعقلاني في التنبؤ بالعدالة الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية الأساسية في الكويت. *المجلة التربوية*، *39*(155)، 57-94.

http://doi.org/10.34120/joe.v39i155.707

To Cite:

Al-murtaji, Y. R., & Alazemi, A. S. (2025). The Extent to which both Rational/Irrational thinking Patterns Contribute to Predicting Academic Justice among Students at the College of Basic Education in Kuwait. *The Educational Journal*, *39*(155), 57-94.

http://doi.org/10.34120/joe.v39i155.707