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

د.زهراء محمد فريد
مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية-جامعة عين شمس

ملخص

البحث :

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

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

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

د.زهراء محمد فريد
مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية-جامعة عين شمس

مقدمة:

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

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

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

ويقابل مفهوم الإلتزام الأكاديمى Academic commitment مفهوم الإلتزام التنظيمى Organizational commitment؛ الذى يشير إلى مدى الإرتباط النفسى (التعلق الداخلى) الذى يشعر به الفرد تجاه عمله؛ فهو حالة تزيد من دافعية الفرد نحو العمل الجاد المُتقن لتحقيق النجاح والإرتقاء بمستوى العمل (Lambert et al.,2018,86). ويعتبر كل من مفهومى العدالة والإلتزام مفهومان مرتبطان لا ينفصلان عن بعضهما البعض داخل أى عمل؛ حيث يُسهم إدراك الفرد للعدالة داخل عمله فى رفع مستوى إلتزامه القائم على دافعية داخلية نحو أداء واجباته المطلوبة منه؛ فإدراك العدالة يخلق بيئة إيجابية تعزز من إمكانات وقدرات الفرد وتحثه على الرضا وبذل المزيد من الجهد والإلتزام (Thapa et al.,2013,365). ولقد توصلت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود علاقة موجبة بين العدالة المُدركة من جانب الأفراد وإلتزامهم القائم على دافعية داخلية؛ مثل دراسات كل من (Krishnan et al.,2018 ; Jameel et al., 2020 ; Tulung et al.,2020 ; Mapurang et al., 2021)

ويمتاز الطلاب ذوو وجهة الضبط الداخلى internal locus of control بالقدرة على التحكم فى سلوكهم وتحمل مسئولية أفعالهم فى سبيل تحقيق أهدافهم التعليمية والسعى نحو النجاح فى تحقيق هذه الأهداف؛ فهم أكثر إلتزاماً وتحملاً للمسئولية على عكس الأفراد ذوى وجهة الضبط الخارجى external locus of control الذين يعزون ما يحصلون عليه من مخرجات إلى أسباب خارجية لا يمكنهم السيطرة عليها؛ مثل الصدفة أو الحظ أو الآخرين (Vogal & Human-Vogal,2016,1299) . ولقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات وجود علاقة موجبة بين وجهة الضبط الداخلية والإلتزام الأكاديمى القائم على دافعية داخلية وعلاقة سالبة بين وجهة الضبط الخارجية والإلتزام الأكاديمى القائم على دافعية داخلية لدى الطلاب; مثل دراسات كل من (Anugerah et al., 2016 ; Suherlan et al., 2017).

هذا وقد لاحظت الباحثة فى الآونة الأخيرة عزوف بعض الطلاب عن حضور المحاضرات، وبات بعضهم حتى لو حضر محاضراته يعزف عن المساهمة فى الأنشطة الإيجابية التطوعية سواء داخل قاعة التدريس أو خارجها وأصبح الخوف من العقاب فقط هو

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

مشكلة البحث :

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

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

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

ويتوقف إدراك الطلاب لمستوى العدالة الأكاديمية داخل مؤسساتهم التعليمية على مدى إدراكهم لمدى التوازن بين مايبذلونه من جهد وما يحصلون عليه من نتائج وذلك أيضاً عند مقارنة نتائجهم بنتائج زملائهم (Hareli & Hess,2008,863؛ حسن عبدالله و هيفاء على ٢٠١٩، ص٦١).

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

المقارنات التى يقوم بها الفرد تنبع من (مدركاته الشخصية)، وبالتالى فهى قابلة للتغيير ويمكن تعديلها.

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

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

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

المحور الثانى : المؤشرات الدالة على علاقة العدالة الأكاديمية المُدركة (كمتغير وسيط) بالإلتزام الأكاديمى بأبعاده (الإلتزام القائم على دافعية داخلية / الإلتزام القائم على دافعية خارجية) (كمتغير تابع)

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

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

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

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

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

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

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

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

وباطلاع الباحثة على الأدبيات العربية ذات الصلة لم تجد دراسة عربية أو بحث عربى يجمع بين كل من العدالة الأكاديمية المُدركة ووجهة الضبط (الداخلية / الخارجية) والإلتزام الأكاديمى (القائم على دافعية داخلية / القائم على دافعية خارجية) لدى عينة من طلاب الجامعة فى ضوء نموذج بنائى سببى.

ومن ثم يُمكن للباحثة صياغة مشكلة البحث فى الأسئلة التالية :

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

وينبثق من هذا السؤال الرئيس عدد من الأسئلة الفرعية كما يلى:

أ-ما الاسهام النسبى المباشر لوجهة الضبط بأبعادها (الداخلية / الخارجية) (كمتغير مستقل) فى العدالة الأكاديمية المُدركة (كمتغير وسيط)؟

ب-ما الاسهام النسبى للعدالة الأكاديمية المُدركة (كمتغير وسيط) فى الإلتزام الأكاديمى بأبعاده (القائم على دافعية داخلية / القائم على دافعية خارجية) (كمتغير تابع)؟

ج-ما الاسهام النسبى المباشر لوجهة الضبط بأبعادها (داخلية / خارجية) (كمتغير مستقل) فى الإلتزام الأكاديمى بأبعاده (القائم على دافعية داخلية / القائم على دافعية خارجية) (كمتغير تابع)؟

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى :

١- إختبار نموذج بنائى للعدالة الأكاديمية المُدركة يتضمن العلاقات بين متغيرات وجهة الضبط (الداخلية / الخارجية) (كمتغير مستقل) ، والعدالة الأكاديمية المُدركة(كمتغير وسيط)، والإلتزام الأكاديمى (القائم على دافعية داخلية / القائم على دافعية خارجية) (كمتغير تابع).

٢- التركيز على تناول مفاهيم العدالة الأكاديمية المُدركة والإلتزام الأكاديمى بالدراسة النفسية التربوية بعد أن شاع تناولهما فقط من منظور تنظيمي وإجتماعي.

أهمية البحث :

١- يركز البحث الحالى على إلقاء الضوء على متغيرات تربوية إيجابية حديثة نسبياً ؛ وهي (العدالة الأكاديمية المُدركة ، و الإلتزام الأكاديمى) لدى طلاب الجامعة؛ حيث لم يحظيا بالإهتمام المُستحق فى الدراسات والأبحاث العربية بالرغم من دورهما الفعال فى العملية التربوية.

٢- تفيد نتائج البحث الحالي فى تحديد الإسهامات الفريدة والمشتركة لمتغيرات وجهة الضبط ، والعدالة الأكاديمية المُدركة فى الإلتزام الأكاديمى بما يساعد المعلمين والتربويين على بناء البرامج التى تهدف إلى جعل الطلاب أكثر إلتزاماً أكاديمياً داخل مؤسساتهم التعليمية.

مصطلحات البحث:

- **وجهة الضبط Locus of control:**

تُعرفه الباحثة بأنه "إعتقاد وتوقع الفرد (الداخلى أو الخارجى) حول مصدر الأحداث التى تحدث له ونتائجها من نجاح أو فشل". وله بُعدان هما:

أ-وجهة الضبط الداخلية : وتعنى إعتقاد الطالب بقدرته على تحمل مسئولية نجاحه وفشله والقيام بسلوكه والتحكم فيه والقدرة على السيطرة على الأحداث الخارجية من حوله وقدرته على التنبؤ بنتائج هذا السلوك.

ب-وجهة الضبط الخارجية : وتعنى إعتقاد الطالب بدور الحظ والصدفة والآخرين فى النجاح أو الفشل وفى السيطرة علي سلوكه والتحكم فيه، وعلى دور الأحداث الخارجية التى تواجهه فى توجيه ذلك السلوك وفشله فى القدرة على التنبؤ بنتائج هذا السلوك.

وتُعرف الباحثة وجهة الضبط إجرائياً بأنه الدرجة التى يحصل عليها الطالب بعد الإجابة على مقياس وجهة الضبط ببعديه (الداخلية، والخارجية) المستخدم فى البحث الحالى.

- **العدالة الأكاديمية المُدركة Preceived academic justice:**

تُعرفها الباحثة بأنها " إدراك الطالب لمدى نزاهة المحاضر فى التعامل مع الطلاب وموضوعية الإجراءات المُتبعة أثناء التدريس وتفعيل مبدأ المساواة عند توزيع المهام والتكليفات وعند تقييم الأداء دون تمييز بين الجميع" وله (٣) أبعاد هم :

أ-عدالة التعامل : ويشير هذا البُعد إلى إدراك الطالب لمدى موضوعية ونزاهة المعلمين وتعاملهم باحترام صدق وأمانة وشفافية ومساواة وإنصاف معه ومراعاة عدم التمييز بينه وبين زملاءه مع الحرص على تحفيزه على الاستذكار باستمرار والإهتمام بمصالحه وحقوقه الأكاديمية.

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

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

وتُعرفه الباحثة إجرائياً بأنه الدرجة التى يحصل عليها الطالب بعد الإجابة على مقياس العدالة الأكاديمية المُدركة بأبعاده (عدالة التعامل مع الطلاب، وعدالة تنظيم العمل الاكاديمى وتوزيع المهام، وعدالة التقويم الاكاديمى) المستخدم فى البحث الحالى.

- **الإلتزام الأكاديمى Academic commitment:**

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

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

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

المطلوبة. فمشاعر الإنتماء والإلتزام لدى الطالب هنا ظاهرية مُزيفة لأنها مُلزمة له نابعة عن قوى خارجية.

وتُعرفه الباحثة إجرائياً بأنه الدرجة التى يحصل عليها الطالب بعد الإجابة على مقياس الإلتزام الأكاديمى ببعديه (الإلتزام الأكاديمى القائم على دافعية داخلية، والإلتزام الأكاديمى القائم على دافعية خارجية) المستخدم فى البحث الحالى.

الإطار النظرى والدراسات ذات الصلة :

أولاً : العدالة الاكاديمية المُدركة Preceived academic justice

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

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

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

٢-خصائص العدالة الاكاديمية المُدركة : تتميز العدالة الاكاديمية بالعديد من الخصائص منها ما يلى:

أ-تعتبر العدالة الأكاديمية هى التطبيق التربوى للعدالة التنظيمية؛ وبالتالى فهى تعبر عن مدى إدراك الطلاب لمدى تحقق المساواة والإنصاف فى بيئتهم التعليمية .

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

ج-يمتاز مفهوم العدالة الأكاديمية بالثبات النسبى فهو يختلف باختلاف شخصيات الطلاب ومعاييرهم فى الحكم؛ فالإجراء الذى يُدركه طالب على أنه عادلاً قد يُدركه طالب آخر على أنه متحيز وغير موضوعى. وهكذا فمفهوم العدالة الاكاديمية المُدركة يمتاز بالتعقيد يختلف باختلاف الأشخاص والمواقف.

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

وفى هذا السياق فقد اهتمت دراسة حالة سابقة أجراها Coker(2008) بفحص إدراك الطلاب للخبرات والممارسات المدرسية والتى قد تؤدى بهم إلى الرسوب على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بلغ قوامها (١٥) طالب وطالبة، أظهرت النتائج أن الطلاب يعزون أسباب رسوبهم إلى العديد من الأسباب البيئية الخارجية التى لايمكنهم السيطرة عليها وكان من أهمها معاملة المعلمين غير العادلة معهم وعدم الإهتمام برعايتهم وعدم الإهتمام باشباع إحتياجاتهم.

هـ-مقاييس العدالة التنظيمية التى إطلعت عليها الباحثة كانت لا تقيس واقع العدالة فى المؤسسات المختلفة ومدى تحققها من عدمه ولكن تقيس مستوى إدراك العاملين لهذه العدالة وقياساً على ذلك فإن العدالة الأكاديمية قد تكون بالفعل مُطبقة فى المؤسسات التعليمية ولكن الطالب قاصراً عن إدراكها.

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

ز-يقتصر فى بعض الأحيان إدرك الطلاب للعدالة فى بيئتهم التعليمية بأسلوب التعامل وأسلوب التعلم داخل المحاضرات المُقدمة لهم فقط وبالتالى فقد يفتقد بعض الطلاب الوعى

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

وفى هذا السياق فقد كشفت نتائج دراسة Haig & Sexton (2014) التى أُجريت على (٥٧) تلميذاً فى التعليم الأساسى بمدينة نيوزلاندا عن ضرورة وجود علاقة جيدة بين المعلم والطالب تقوم على الحوار والإحترام والدعم العاطفى، وكان المعلم الجيد فى نظر هؤلاء الطلاب هو المعلم العادل فى تعاملاته وعند توزيع المكافات.

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

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

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

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

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

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

-الأفراد الخيرين Benevolvents : وهؤلاء الأفراد لايجدون حرجاً إذا كانت مدخلاتهم إلى مخرجاتهم أقل من الآخرين

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

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

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

المساواة، و الإحتياجات) وإدراك الفرد لعدالة الإجراءات يعتمد على إدراكه لعدة قواعد منها (عدم التحيز، و الإتساق، و الدقة) (Leventhal et al.,1980,170)

د-النظريات النفسية للعدالة Psychological theories of justice : وتُصنف إلى ما يلى :

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

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

ثانياً : وجهة الضبط Locus of control

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

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

مما سبق تُعرف الباحثة وجهة الضبط بأنها "إعتقاد وتوقع الفرد (الداخلى أو الخارجى) حول مصدر الأحداث التى تحدث له ونتائجها من نجاح أو فشل". وتخلص الباحثة مما سبق إلى أهم خصائص وجهة الضبط وهى كما يلى:

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

٢-**خصائص الطلاب ذوى الضبط الداخلى :** هناك عدداً من المؤشرات التى تظهر من خلالها وتتحدد فى إطارها خصائص الأفراد ذوو الضبط الداخلى وهى:

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

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

ج–الجهد : ويتمثل فى اعتقاد الفرد بأن كل ما يجرى من أحداث ناتجاً عن جهوده المبذولة.

د–السمات الشخصية المميزة : وتتمثل فى اعتقاد الفرد بأن لديه من السمات الشخصية ما يجعله قادراً على التحكم فى الاحداث الخارجية التى تحدث له من نجاح أو فشل.

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

وهكذا فيمكن تحديد أهم سمات الطلاب ذوى الضبط الداخلى كما يلى:

- –يعتقدون فى مسئولياتهم الشخصية عن النجاح أو الفشل (Choudhury & Brooah,2017,68)
- أداؤهم الدراسى مرتفع ويؤدون الاعمال بشكل جيد ومُتقن
- المستوى المرتفع من المشاركة الاجتماعية والتعاون و التعاطف والحيوية والتوافق النفسى والاجتماعى (Choudhury & Brooah,2017,68)
- الميل نحو التفكير التباعدى (Sarwar & Ashrafi,2014,2 ; Suherlan et al.,2017,209)
- اكثر ولاءً والتزاما نحو المؤسسة التى ينتمون اليها (Coleman et al.,1999,997; Hsia & Tsang,2015,463 ; Rachim et al.,2016,1 ; Hans et al.,2017,2 ; Suherlan et al.,2017,209)

٣–خصائص الطلاب ذوى الضبط الخارجى : هناك عدداً من المؤشرات التى تظهر من خلالها وتتحدد فى اطارها خصائص الأفراد ذوى الضبط الخارجى وهى:

أ–الحظ أو الصدفة : ويتمثل فى اعتقاد الفرد بأنه غير قادر على التحكم والتنبؤ بالاحداث لانها تحدث نتيجة للصدفة والحظ

ب–قوة الاخرين : وتتمثل فى شعور الفرد بأن الاخرين مثل (اباء/ امهات/ معلمين) هم وحدهم القادرين على التحكم فى مجريات الاحداث التى تحدث له

ج–القدر : ويتمثل فى اعتقاد الفرد بأن كل حدث مقدر ومكتوب وبالتالى فلا يمكن تعديله او تغييره (Rotter,1966 ;Sarwar & Ashrafi,2014,2)

وهكذا فيمكن تحديد أهم سمات الطلاب ذوى الضبط الخارجى كما يلى:

- يعزون النجاح أو الفشل لعوامل بيئية مثل الحظ أو الصدفة أو عدم عدالة المعلم& Choudhury) (Brooah,2017,68
- أداؤهم الدراسى منخفض
- انعدام الثقة فى الاخرين والتمركز حول الذات والتوقعات المنخفضة بالنجاح
- المستوى المنخفض من الصمود والمشاركة الاجتماعية والتعاون والتوافق النفسى والاجتماعى (Choudhury & Brooah,2017,68)
- الميل نحو التفكير التقاربى (Sarwar & Ashrafi,2014,2 ; Suherlan et al.,2017,209)
- اكثر ولاءً وإلتزاما نحو المؤسسة التى ينتمون إليها (Coleman et al.,1999,997; Hsia & Tsang,2015,463 ; Rachim et al.,2016,1 ; Suherlan et al.,2017,209)

ثالثاً : الإلتزام الأكاديمى Academic commitment

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

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

ومما سبق تعرف الباحثة الإلتزام الأكاديمى بأنه "سلوك أخلاقى يسلكه الطالب متأثراً بدافعية (داخلية أو خارجية) تجاه التعليمات والقواعد الأكاديمية العامة، ويتمثل ذلك فى مدى شعوره بالإنتماء النفسى والوفاء والولاء للمعلمين والسعى نحو تحقيق النجاح الأكاديمى والحرص على إحترام المعلمين ومساعدة الزملاء والعمل على الحفاظ على النظام الأكاديمى العام".

٢-مؤشرات الإلتزام لدى الطالب الجامعى: هناك العديد من المؤشرات الدالة على مدى إلتزام الطالب **أكاديمياً**؛ مثل القيام بالمهام المطلوبة منه على أكمل وجه، **و**عدم الإهمال أو التقصير، **و**نقص معدل الغياب ، الشعور بالمسئولية تجاه المؤسسة التعليمية التى ينتمى إليها، **و**تحسين العلاقات الإجتماعية بينه وبين زملائه ومُعلميه وجميع العاملين داخل المؤسسة التى ينتمى لها(Thapa et al.,2013,358 ; Vogel & Human-Vogel,2016,1299)

٣-مراحل الإلتزام الأكاديمى: يمر الالتزام الأكاديمى ب(٣) مراحل هى :

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

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

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

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

٤-خصائص الإلتزام الأكاديمى: يتمتع الإلتزام الأكاديمى بالعديد من الخصائص منها ما يلى:

تعتبر عملية الإلتزام عملية مكتسبة وتعتمد على اسلوبى المحاكاة والتقليد، ويستغرق الإلتزام وقتاً طويلاً لأنه يحتاج إلى قناعات الفرد، كما أنه يمتاز بالدينامية وعدم الثبات فهو قابل للتغير وفق الظروف الخارجية، وأيضاً يعكس الإلتزام درجة إندماج الفرد داخل مؤسسته وقوة إرتباطه بها، ويتأثر بنمط القيادة داخل المؤسسة التى ينتمى لها الفرد، ويتأثر بوجود حوافز (مادية / معنوية)، كما أنه يتأثر بمدى إدراك اعضاء المؤسسة تحقق العدالة داخلها. (Coleman et al.,1999,996 ; Chhabra,2013,27 ; Suherlan et al.,2017,210)

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

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

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

فروض البحث

١- توجد مطابقة جيدة بين النموذج المُقترح للعدالة الأكاديمية المُدركة وبيانات عينة البحث.

٢- توجد مسارات مباشرة من وجهة الضبط بأبعادها (الداخلية / الخارجية) إلى العدالة الأكاديمية المُدركة.

٣- توجد مسارات مباشرة من العدالة الأكاديمية المُدركة إلى الإلتزام الأكاديمى بأبعاده (القائم على دافعية داخلية / القائم على دافعية خارجية)؟

٤- توجد مسارات مباشرة من وجهة الضبط بأبعادها (داخلية / خارجية) إلى الإلتزام الأكاديمى بأبعاده (الإلتزام القائم على دافعية داخلية / الإلتزام القائم على دافعية خارجية)؟

منهج البحث : تم استخدام المنهج الوصفى الإرتباطى بإعتباره المنهج الأنسب للبحث الحالي.

عينة البحث :- يتضمن البحث عينتين هما :-

١- عينة الأدوات : تكونت عينة الأدوات من (١٥٠) طالب و طالبة بواقع (٣٥ ذكر ، ١١٥ إناث) بمتوســـط عمرى قدره ٢٠,٦٣ وانحراف معيارى قدره ٠,٨٧، و كان الهدف من هذه العينة هو التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة .

٢- عينة الدراسة الأساسية : تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٣٠٩) بواقع (٧٠) من الذكور و (٢٣٩) من الإناث تراوت أعمارهم بين (١٩) إلى (٢٣) سنة بمتوسط عمرى قدره(٢٠,٦٥) وإنحراف معيارى قدره (٠,٨٥)، وكان الهدف من هذه العينة هو التحقق من فروض الدراسة.

أدوات البحث :

أولاً: مقياس العدالة الأكاديمية المدركة (من إعداد الباحثة)

مبررات إعداد المقياس:١-أهتمت أغلب المقاييس بالتركيز على قياس العدالة المُدركة فى المجال التنظيمى دون الإهتمام بقياسه لدى الطلاب فى المجال الأكاديمى.

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

وصف المقياس : تألف المقياس فى صورته المبدئية من " ٢١ مفردة "، وهوعبارة عن مقياس تقدير ذاتى يتضمن خمسة مستويات للاستجابة هى : "تنطبق تماما ٥ درجات، "تنطبق إلى حد ما" = ٤ درجات، "محايد" = ٣ درجات، "لا تنطبق إلى حد ما" = درجتان، " لا تنطبق تماماً" = درجة واحدة. وتشير الدرجة المرتفعة على هذا المقياس إلى إدراك الطالب للعدالة الأكاديمية بصورة كبيرة.

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

الخصائص السيكومترية لمقياس العدالة الأكاديمية المُدركة

أ-الاتساق الداخلي لمقياس العدالة الأكاديمية المُدركة:

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

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

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

** دالة عند ٠,٠١

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

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

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

** دال عند ٠,٠١

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

ب-مؤشرات صدق البنية العاملية لمقياس العدالة الأكاديمية المُدركة:

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

جدول (٣) تشبعات مفردات أبعاد مقياس العدالة الأكاديمية المُدركة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

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

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

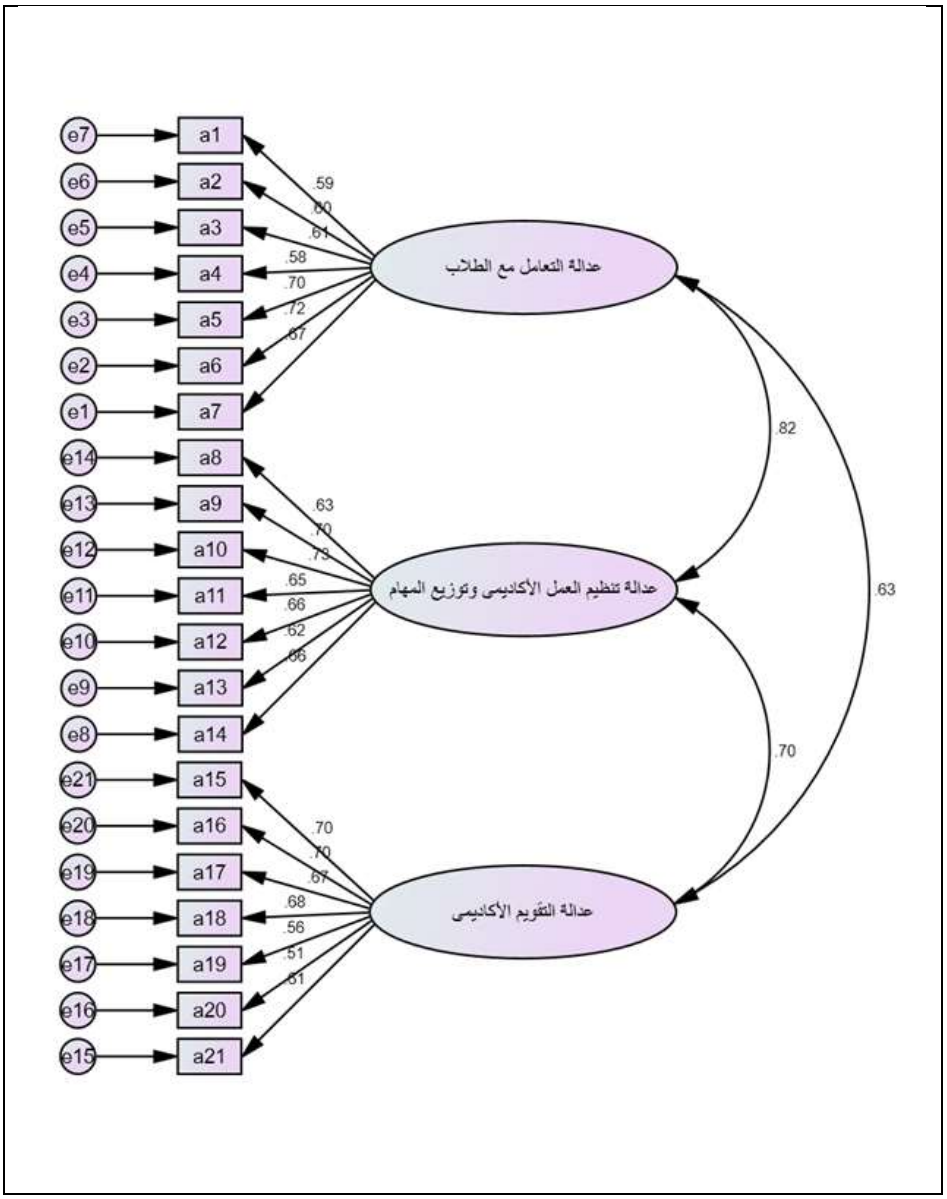
جدول (٤) مؤشرات صدق البنية لمقياس العدالة الأكاديمية المُدركة

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

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

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

شكل (١) البنية العاملية لمقياس العدالة الأكاديمية المُدركة



ج-ثبات مقياس العدالة الأكاديمية المدركة:

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

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

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

ويتضـــح من الجدول الســـابق أن جميع معاملات الثبات مرتفعة والذى يؤكد ثبات مقياس العدالة الأكاديمية المُدركة.

ثانياً: مقياس وجهة الضبط (من اعداد الباحثة)

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

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

الخصائص السيكومترية لمقياس وجهة الضبط

أ-الاتساق الداخلى لمقياس وجهة الضبط:

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

جدول (٦) الاتساق الداخلي لعبارات مقياس وجهة الضبط

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

** دالة عند ٠,٠١

ويتضـــح من جدول (٦) أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مســـتوى ٠,٠١ ، و الذى يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

ب-مؤشرات صدق البنية العاملية لمقياس وجهة الضبط:

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

جدول (٧)تشبعات مفردات أبعاد مقياس وجهة الضبط باستخدام التحليل العاملى التوكيدى

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

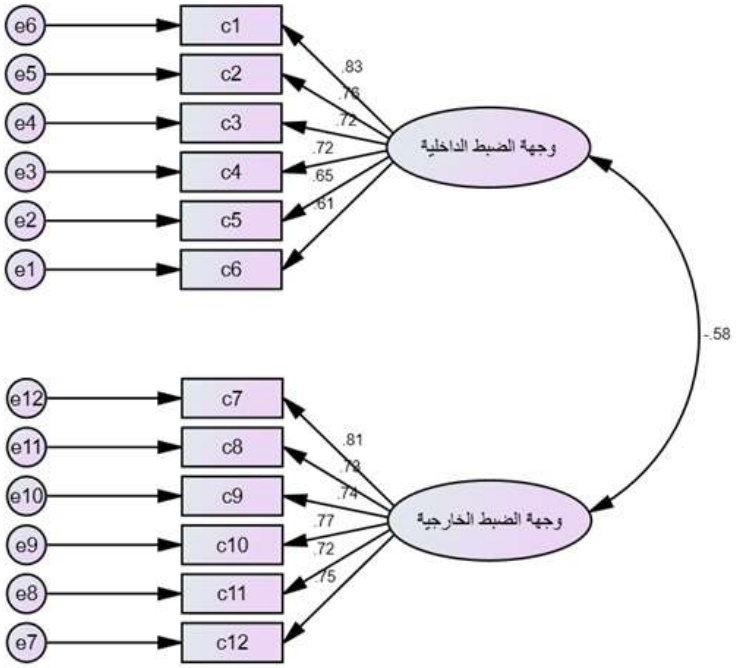
ويتضـــح من جدول (٧) أن جميع مفردات مقياس وجهة الضـــبط كانت دالة عند مستوى(٠,٠١)، و قامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لأبعاد مقياس وجهة الضبط. ويوضح جدول (٨) مؤشرات صدق البنية لمقياس وجهة الضبط.

جدول (٨) مؤشرات صدق البنية لمقياس وجهة الضبط

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

ويتضـــح من جدول (٨) أن مؤشــرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة χ^2 للنموذج = ١٢٥,٠٨ بدرجات حرية = ٥٣ وهى دالة إحصــائياً عند مســتوى ٠,٠١، و كانت النســبة بين قيمة χ^2 إلى درجات الحرية = ٢,٣٦ ، ومؤشـــرات حســـن المطابقة (GFI= 0.93، NFI= 0.92، IFI= 0.95، CFI= 0.94 ، RMSEA= 0.08) ، مما يدل على وجودة مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس وجهة الضبط. ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملى التوكيدى لبنية وجهة الضبط من خلال الشكل التالى :

شكل (٢) البنية العاملية لمقياس وجهة الضبط



ج-ثبات مقياس وجهة الضبط:

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

جدول(٩) معاملات الثبات لأبعاد مقياس وجهة الضبط

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

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

ثالثاً: مقياس الإلتزام الأكاديمى (من إعداد الباحثة)

وصف المقياس : فى سبيل ذلك قامت الباحثة بالاطلاع على الأطر النظرية ذات الصلة بالإلتزام التنظيمى والإتزام الأكاديمى وبعض المقاييس التى تم إعدادها الالتزام التنظيمى والتى منها مقياس Tulung et al (2020) . ولقد تألف المقياس الحالى فى صورته المبدئية من " ١٧ مفردة "موجبة وهوعبارة عن مقياس تقدير ذاتى يتضمن خمسة مستويات للاستجابة هى : "تنطبق تماما ٥ درجات، "تنطبق إلى حد ما" = ٤ درجات، "محايد" = ٣ درجات، "لا تنطبق إلى حد ما" = درجتان، " لا تنطبق تماماً" = درجة واحدة.

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

الخصائص السيكومترية لمقياس الإلتزام الأكاديمى

أ-الاتساق الداخلي لمقاس الإلتزام الأكاديمى

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

جدول (١٠) الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الالتزام الأكاديمى

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

** دالة عند ٠,٠١

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

ب-مؤشرات صدق البنية العاملية لمقياس الإلتزام الأكاديمى :

قامت الباحثة بحســاب مؤشــرات صــدق البنية لمقياس الالتزام الأكاديمى باســتخدام التحليل العاملى التوكيدى عن طريق برنامج AMOS20 ،و يوضــح جدول (١١) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس و النسبة الحرجة و مستوى الدلالة لتشبع كل مفردة على أبعاد مقياس الإلتزام الأكاديمى :

جدول (١١) تشبعات مفردات أبعاد مقياس الالتزام الأكاديمى باستخدام التحليل العاملى التوكيدى

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

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

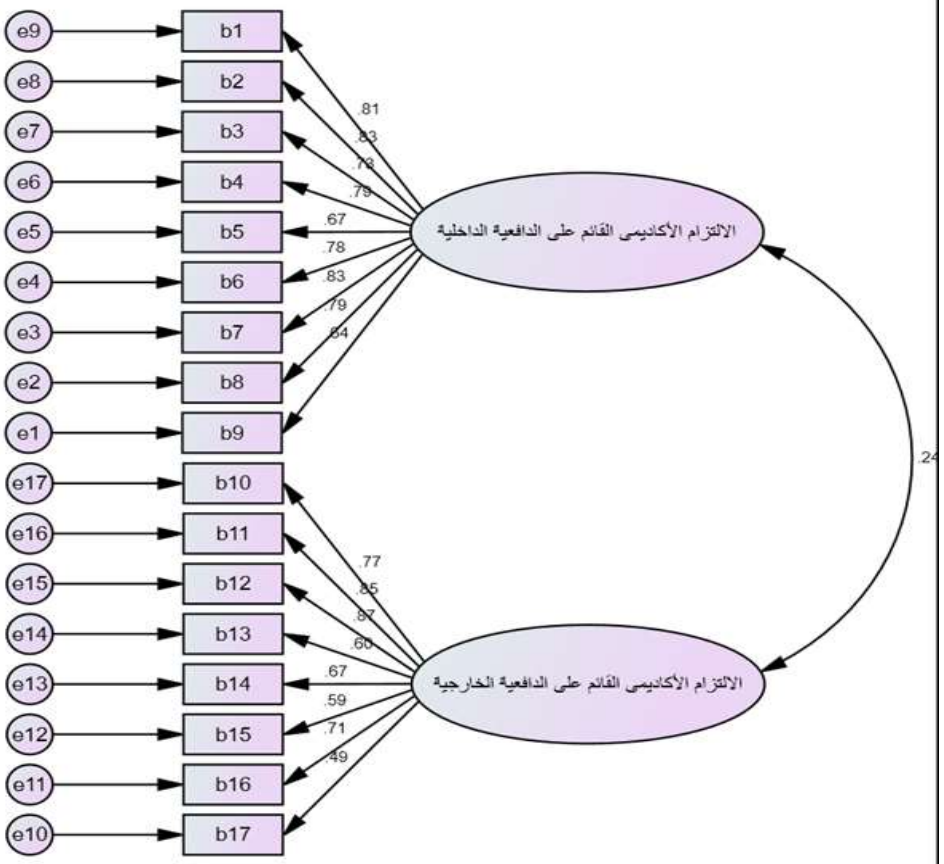
جدول (١٢) مؤشرات صدق البنية لمقياس الالتزام الأكاديمى

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

ويتضح من جدول (١٢) أن مؤشرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة χ^2 للنموذج = ٢٩٠,٢٨ بدرجات حرية = ١١٨ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، و كانت النسبة بين قيمة χ^2 إلى درجات الحرية = ٢,٤٦ ، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI= 0.91، NFI= 0.94، IFI= 0.92، CFI= 0.94 ، RMSEA= 0.08) ، مما يدل على وجودة مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الالتزام الأكاديمى.

ومما سبق يمكن القول أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلا قويا على صدق البناء لمقياس الالتزام الأكاديمى . ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملى التوكيدى لبنية أبعاد الالتزام الأكاديمى من خلال الشكل التالى :

شكل (٣) البنية العاملية لأبعاد مقياس الإلتزام الأكاديمى



ج-ثبات المقياس :

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

جدول (١٣) يوضح ثبات أبعاد مقياس الالتزام الأكاديمى

البعد	معامل ألفا كرونباخ
الالتزام الأكاديمى القائم على الدافعية الداخلية	٨٦.٠
الالتزام الأكاديمى القائم على الدافعية الخارجية	٨٤.٠

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

إجراءات البحث

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

ب-تفريغ وتصحيح استجابات الطلاب على أدوات البحث.

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

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

د-استخراج أفضل نموذج بنائى من متغيرات البحث.

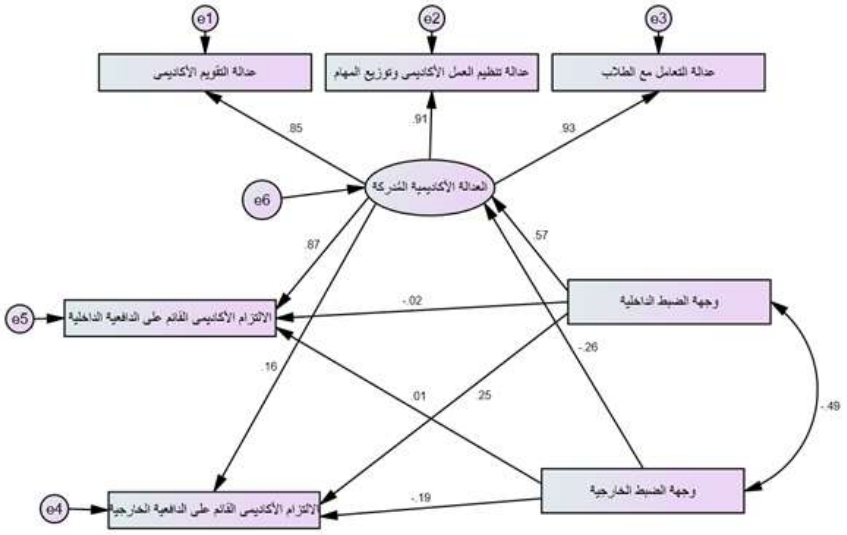
نتائج التحقق من فروض البحث ومناقشتها

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

الفرض الأول " توجد مطابقة للنموذج المقترح للعلاقة بين وجهة الضـــبط (كمتغير مســتقل)، والعدالة الأكاديمية المُدركة(متغير وســيط)، والإلتزام الأكاديمى(متغير تابع) لدى عينة من طلاب الجامعة.

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

شكل (٤) النموذج النهائى للعلاقة بين وجهة الضبط (كمتغير مستقل)، والعدالة الأكاديمية المُدركة(كمتغير وسيط)، والالتزام الأكاديمى(كمتغير تابع)



وتلاحظ **الباحثة** من النموذج البنائى السابق (نموذج القياس) وجود عدد من التأثيرات هى :

١-وجهة الضبط (كمُدخل) تم معالجته بإعتباره متغير كامن وله متغيرات مشاهدة هى (وجهة الضبط الداخلية ، وجهة الضبط الخارجية)

٢-متغير العدالة الأكاديمية المُدركة (كوسيط) يعتبر مشاهداً.

٣-الإلتزام الأكاديمى (كمُخرج) تم إدخاله بإعتباره متغيراً كامناً وله متغيرات مشـــاهدة هى (الإلتزام الأكـاديمى القائم على الدافعيـة الداخليـة ، الإلتزام الأكـاديمى القائم على دافعيـة خارجية).

٤-التأثيرات المباشـرة للمتغير المُسـتقل (وجهة الضـبط) ببُعديه (وجهة الضـبط الداخلية ، ووجهة الضبط الخارجية) على (العدالة الأكاديمية المُدركة).

٥-التأثير المباشـر للمتغير الوسـيط (العدالة الأكاديمية المُدركة) على (الإلتزام الأكاديمى) ببُعديه (الإلتزام الأكاديمى القائم على الدافعية الداخلية، الإلتزام الأكاديمى القائم على الدافعية الخارجية).

٦- التأثيرات المباشـرة للمتغير المُسـتقل (وجهة الضـبط) ببُعديه (وجهة الضـبط الداخلية ، ووجهة الضـــبط الخارجية) على (الإلتزام الأكاديمى) ببُعديه (الإلتزام الأكاديمى القائم على الدافعية الداخلية، الإلتزام الأكاديمى القائم على الدافعية الخارجية).

ولقد استخدمت الباحثة عدة مؤشرات لتقييم حسن مطابقة النموذج الحالى ويلخصـها جدول (١٤)ويمكن توضـيح نتائج النموذج كما يتضـح في الجدول التالي والذي يلخص نتائج التحليل الإحصائي لهذا النموذج ومؤشرات حسن المطابقة.

جدول(١٤) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشر
كا٢	٢١,٦٩	
مستوى الدلالة	دالة عند ٠,٠١	
درجات الحرية	٩	
النسبة بين كا٢/درجات الحرية	٢,٤١	أقل من ٥
GFI	٠,٩٨	من(صفر) إلى (١):القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
NFI	٠,٩٨	من(صفر) إلى (١):القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
IFI	٠,٩٦	من(صفر) إلى (١):القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
CFI	٠,٩٩	من(صفر) إلى (١):القيمة المرتفعة(أي التي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
AGFI	٠,٩٢	من(صفر) إلى (١):القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
RMSEA	٠,٠٨	من(صفر) إلى (٠,١):القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج

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

المُدركة(متغير وسيط)، والالتزام الأكاديمى(متغير تابع). وهكذا **فكل مؤشر له وظيفته وتقع جميع المؤشرات فى مداها المثالى مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الدراسة.**

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

وللتحقق من هذا الفرض حسبت الباحثة قيمة متغيرات البحث ويلخص جدول (١٥) الاسهامات والمسارات النسبية والأوزان الإنحدارية المعيارية وغير المعيارية بين متغيرات النموذج المختلفة (المدخلات أو المتغيرات المستقلة) متمثلة فى **أبعاد وجهة الضبط (وجهة الضبط الداخلية ، ووجهة الضبط الخارجية)** و(المتغير الوسيط) وهو **العدالة الأكاديمية المُدركة.**

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

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

وتشير نتائج الجدول السابق إلى:

١- وجود تأثير موجب ودال إحصـــائياً عند مســـتوى ٠,٠١ بين وجهة الضـــبط الداخلية والعدالة الأكاديمية المُدركة حيث بلغ الوزن الانحدارى المعيارى ٠,٥٧ وهو دال عند مستوى ٠,٠١.

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

وتعرض الباحثة فيما يلى تفسيراً لما سبق:

١-المسار الدال من وجهة الضبط الداخلية والعدالة الأكاديمية المُدركة

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

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

٢- المسار الدال من وجهة الضبط الخارجية والعدالة الأكاديمية المُدركة

كشفت نتائج نمذجة المعادلة البنائية عن وجود تأثير مباشر سالب دال لوجهة الضبط الداخلية على العدالة الأكاديمية المُدركة؛ حيث يتضح من جدول (١٥) أن قيمة التشبع المعيارى بلغت(-,٢٦) وهو دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١، وبلغت قيمة النسبة الحرجة (-٥,٥). وتعنى هذه النتيجة أنه كلما إرتفع مستوى عزو الفرد أسباب فشله أو إخفاقاته فى تحقيق المخرجات المنشودة لأسباب خارجية بيئية إنخفض تبعاً لذلك مستوى إدراكه لتحقق العدالة الأكاديمية فى مؤسسته التعليمية التى ينتمى إليها. وتتفق هذه النتيجة مع ما أوضحه كل من (Naik,2015,48 ; Choudhury & Borooah,2017,67-68 ; Manichander,2019,9) أن الطلاب أصحاب وجهة الضبط الخارجى يتهربون من تحمل المسئولية تجاه ما حصلوا عليه من مخرجات فهم يخضعون للظروف البيئية الخارجية التى لا يمكنهم السيطرة عليها أو التحكم فيها وهذا يجعلهم أكثر قلقاً وعجزاً ومللاً عند أداء المهام التعليمية المختلفة وأقل إنهماكاً فى تحقيق الأهداف المنشودة وأكثر ميلاً نحو الفشل الدراسى فهم يشعرون دائماً بأنهم أقل جدارة وكفاءة من زملائهم وأن الظروف الخارجية دائماً ضدهم وهى من تجعلهم كذلك. وأيضاً تتفق مع ما كشفت عنه نتائج دراسة (Coker,2008) التى فحصت إدراك عينة من طلاب إحدى المدارس الثانوية لمستوى العدالة الأكاديمية ومستوى الرعاية المُقدمة لهم من معلميهم حيث وجدت أن الطلاب يعزون أسباب رسوبهم وفشلهم الدراسى إلى أسباب خارجية بيئية لا يمكنهم التحكم فيها؛ مثل معاملة المعلمين غير العادلة لهم وعدم إهتمامهم برعايتهم أو إشباع إحتياجاتهم. **وتفسر الباحثة التأثير السلبى لوجهة**

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

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

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

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

علاقات المتغيرات			الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
العدالة الأكاديمية المُدركة	<---	الالتزام الأكاديمى القائم على الدافعية الداخلية	٠,٨٧	١,٢٧	٠,٠٨	١٥,٤٥	٠,٠١
العدالة الأكاديمية المُدركة	<---	الالتزام الأكاديمى القائم على الدافعية الخارجية	٠,١٦	٠,٢٤	٠,١٢	٢,٠٤	٠,٠٥

وتشير نتائج الجدول السابق إلى:

١- وجود تأثير موجب ودال إحصـــائياً عند مســـتوى ٠,٠١ بين العدالة الأكاديمية المُدركة والالتزام الأكاديمى القائم على دافعية داخلية حيث بلغ الوزن الانحدارى المعيارى ٠,٨٧ وهو دال عند مستوى ٠,٠١.

٢-وجود تأثير موجب ودال إحصـــائياً عند مســـتوى ٠,٠١ بين العدالة الأكاديمية المُدركة والالتزام الأكاديمى القائم على دافعية خارجية حيث بلغ الوزن الانحدارى المعيارى ٠,١٦ وهو دال عند مستوى ٠,٠٥.

وتعرض الباحثة فيما يلى تفسيراً لما سبق:

١-المســـار الدال من العدالة الأكاديمية المُدركة والالتزام الأكاديمى القائم على دافعية داخلية

كشفت نتائج نمذجة المعادلة البنائية عن وجود تأثير مباشر موجب دال للعدالة الأكاديمية المُدركة على الالتزام الأكاديمى القائم على دافعية داخلية حيث يتضح من جدول (١٦) أن قيمة التشبع المعيارى بلغت(,٨٧) وهو دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١، وبلغت قيمة النسبة الحرجة (١٥,٤٥). وتعنى هذه النتيجة أن كلما إرتفع مستوى الطالب فى إدراكه

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

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

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

٢- المسار الدال من العدالة الأكاديمية المُدركة والإلتزام الأكاديمى القائم على دافعية خارجية

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

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

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

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

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

علاقات المتغيرات			الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
وجهة الضبط الداخلية	<---	الالتزام الأكاديمى القائم على الدافعية الداخلية	-٠,٠٢	-٠,٠٣	٠,٠٧	-٠,٤٧	غير دالة
وجهة الضبط الخارجية	<---	الالتزام الأكاديمى القائم على الدافعية الخارجية	٠,٢٥	٠,٣٦	٠,١	٣,٥١	٠,٠١
وجهة الضبط الداخلية	<---	الالتزام الأكاديمى القائم على الدافعية الخارجية	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠٥	٠,٢٤	غير دالة
وجهة الضبط الخارجية	<---	الالتزام الأكاديمى القائم على الدافعية الداخلية	-٠,١٩	-٠,٢٤	٠,٠٨	-٣,١٦	٠,٠١

وتشير نتائج الجدول السابق إلى:

١- عدم وجود تأثير دال إحصائياً بين وجهة الضبط الداخلية والالتزام الاكاديمى القائم على الدافعية الداخلية حيث بلغ الوزن الانحدارى المعيارى -٠,٠٢ وهو غير دال إحصائياً.

٢-وجود تأثير موجب ودال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين وجهة الضبط الخارجية والالتزام الاكاديمى القائم على الدافعية الخارجية حيث بلغ الوزن الانحدارى المعيارى ٠,٢٥ وهو دال عند مستوى ٠,٠١.

٣-عدم وجود تأثير دال إحصائياً بين وجهة الضبط الدخلية والالتزام الاكاديمى القائم على الدافعية الخارجية حيث بلغ الوزن الانحدارى المعيارى ٠,٠١ وهو غير دال إحصائياً.

٤- وجود تأثير سالب ودال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين وجهة الضبط الخارجية والالتزام الاكاديمى القائم على الدافعية الداخلية حيث بلغ الوزن الانحدارى المعيارى -٠,١٩ وهو دال عند مستوى ٠,٠١.

وتعرض الباحثة فيما يلى تفسيراً للمسارات الدالة إحصائياً كالتالى:

١-المسار الدال من وجهة الضبط الخارجية والإلتزام الأكاديمى القائم على الدافعية الخارجية

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

٢- المسار الدال من وجهة الضبط الخارجية والإلتزام الأكاديمى القائم على الدافعية الداخلية

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

خلاصة النتائج

كشفت نتائج البحث الحالية من خلال استخدام معاملات الإرتباط ونمذجة العلاقات عن وجود مطابقة للنموذج البنائى المقترح للعدالة الأكاديمية المدركة كمتغير وسيط فى علاقتها بوجهة الضبط بأبعادها (الداخلية والخارجية) كمتغير مستقل والإلتزام الأكاديمى بأبعاده (القائم على دافعية داخلية والقائم على دافعية خارجية) كمتغير تابع لدى طلاب الجامعة، ووجود تأثير موجب دال إحصائياً بين وجهة الضبط الداخلية والعدالة الأكاديمية المُدركة ، ووجود تأثير سالب دال إحصائياً بين وجهة الضبط الخارجية والعدالة الأكاديمية المُدركة ، ووجود تأثير موجب دال إحصائياً بين العدالة الأكاديمية المُدركة وكل من الإلتزام الأكاديمى القائم على الدافعية الداخلية والإلتزام الأكاديمى القائم على الدافعية الخارجية ، ووجود تأثير موجب دال إحصائياً بين وجهة الضبط الخارجية والإلتزام الأكاديمى القائم على الدافعية الخارجية ، ووجود تأثير سالب دال إحصائياً بين وجهة الضبط الخارجية والإلتزام الأكاديمى القائم على الدافعية الداخلية.

توصيات البحث وبحوث مستقبلية مقترحة

١-ضرورة توفير المناخ الإيجابى للدراسة داخل الجامعة ومحاولة العمل على تعزيز مبدأ العدالة بين طلاب الجامعة لما له من مردود جيد على إلتزامهم أكاديمياً.

٢-الإهتمام بعقد الندوات التوعوية لتوضيح أهمية تطبيق العدالة الأكاديمية وإدراك الطلاب ذلك وأثره على البيئة التعليمية ككل.

٣-الإهتمام بالوصول بطلاب الجامعة إلى تحقيق الإلتزام الأكاديمى القائم على دافعية داخلية لضمان تحقيق النهضة والجودة فى التعليم.

٤-إجراء مزيد من الدراسات حول علاقة بعض العوامل الديموجرافية (النوع / السن / نوع الدراسة) بالعدالة الاكاديمية المدركة والالتزام الاكاديمى.

٥-اجراء دراسات ثقافية وعبر ثقافية حول العدالة الاكاديمية المدركة لدى طلاب الجامعة بين الطلاب المصريين والطلاب العرب عبر سنوات الدراسة.

٦-دراسة العدالة الأكاديمية المدركة وعلاقتها بمتغيرات أخرى مثل التسويف الأكاديمى.

قائمة المراجع

احسان شكرى عطية حجازى، محمد أحمد دسوقى، فاتن فاروق عبد الفتاح، نصر محمود صبرى (٢٠١٤). العدالة المدرسية وعلاقتها بالإنتماءالمدرسى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى. *مجلة كلية التربية:جامعة بورسعيد*. ١٦، ٢٨٨-٣٢٤.

معاوية محمود ابو غزال & شفيق علاونة (٢٠١٠). العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الاساسية فى محافظة اربد "دراسة تطورية". *مجلة جامعة دمشق*. ٢٨٥. ٢٦٤-٣١٧.

هشام فتحي جاد الرب & عثمان حمود الخضر (٢٠١٧). إدراك العدالة الأكاديمية لدى طلبة علم النفس قبل وبعد معرفة نتائج تقييم المقرر. *المجلة التربوية*. جامعة الكويت، مجلس النشر العلمى، ٣٠، ١٢٠، ١٥-٦٠.

Adams, J. S. (1963). Towards an understanding of inequity. *The journal of Abnormal and Social Psychology*, *67*(5), 422-436.

Adams,S.,(1965). Inequity in social exchange. In Berkowitz, L. (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, *2*(3), (pp. 267–299). New York: Academic Press.

Anugerah, R., Anita, R., Sari, R. N., & Zenita, R. (2016). External locus of control and reduced audit quality behavior: The mediating effects of auditor performance and organizational commitment. *Journal of Economics, Business and Management*, *4*(5), 353-357.

Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. F. (2011). Delaware school climate survey—student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, *49*(2), 157-174.

Caglar, C. (2013). The relationship between the Perceptions of the Fairness of the Learning Environment and the Level of Alienation. *Eurasian Journal of Educational Research*, *50* (2), 185-206.

Cahyadi, A., Hendryadi, H., & Mappadang, A. (2021). Workplace and classroom incivility and learning engagement: the moderating role of locus of control. *International Journal for Educational Integrity*, *17*(1), 1-17.

Chhabra, B. (2013). Locus of control as a mode tor in the relationship between job satisfaction and organizational commitment: A study of indian it professionals. *Organizations and Markets in Emerging Economies*, *4*(8), 25-41.

Chiara, B., & Monica, P. (2010). Exploring engagement in the university context: The role of justice and social identification. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 2248-2252.

Choudhury, S. A., & Boroah, I. P. (2017). Locus of control and academic achievement of undergraduate collage students of Guwahati city. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*. *6* (4) 67-70.

Cohen-Charash, Y., & Spector, P. E. (2001). The role of justice in organizations: A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *86*(2), 278-321.

Coker, B. E. (2008). *Organizational justice: Voices from the classroom*. Students at risk of dropping out. University of Connecticut.

Coleman, D. F., Irving, G. P., & Cooper, C. L. (1999). Another look at the locus of control–organizational commitment relationship: It depends on the form of commitment. *Journal of Organizational Behavior*, *20*(6), 995-1001.

Di- Battista, S., Pivetti, M., & Berti, C. (2014). Engagement in the university context: Exploring the role of a sense of justice and social identification. *Social Psychology of Education*, *17*(3), 471-490.

Fan, W., Williams, C. M., & Corkin, D. M. (2011). A multilevel analysis of student perceptions of school climate: The effect of social and academic risk factors. *Psychology in the Schools*, *48*(6), 632-647.

Flint, N. (1998). Educational assessment : students" perception of fairness , *Australian Association for Research in Education Conference, 29 Nov-3Dec*,P:1-10.

Fuller, J. B., & Hester, K. (2007): Procedural justice and the cooperative worker: An interactional model of union participation. *Journal of Labor Research*, *28*(1), pp.189–202.

Furnham, A., Brewin, C. R., & O'Kelly, H. (1994). Cognitive style and attitudes to work. *Human Relations*, *47*(12), 1509-1521.

Gorard, S. (2012). Experiencing fairness at school: An international study. *International Journal of Educational Research, 53*(3), 127-137.

Haig, B. & Sexton, S. S. (2014). Primary students' perceptions of good teachers. *Teaching and Learning*, *3*(1),22-28.

Hangauer, Jason D., (2007). "The relationship between students' perceptions of school climate, attitudes towards school, and substance use among early adolescents". USF *Tampa Graduate Theses and Dissertations*. 1-142.

Hans, A., Deshpande, A., Pillai, A. E., Fernandes, C. J., Arora, S., Kariya, P., & Uppoor, A. (2017). A study on self-efficacy, locus of control and commitment in select private management colleges in Oman. *Amity Journal of Management Research*, *2*(1), 1-9.

Hareli, S., & Hess, U. (2008). The role of causal attribution in hurt feelings and related social emotions elicited in reaction to other's feedback about failure. *Cognition and Emotion*, *22*(5), 862-880.

Hoffman, L. L., Hutchinson, C. J., & Reiss, E. (2009). On improving school climate: Reducing reliance on rewards and punishment. *International Journal of Whole Schooling*, *5*(1), 13-24.

Jameel, A. S., Hamdi, S. S., Abdul-Karem, M., & Ahmad, A. R. (2020). Organizational justice and job satisfaction among nurses. *UKH Journal of Social Sciences*, *4*(2), 61-69.

Jiang, R . ;Liu, R.-D.; Ding, Y. ; Zhen, Y. ; Sun, Y. & Fu, X(2018).Teacher Justice and Students' Class Identification: Belief in a Just World and Teacher–Student Relationship as Mediators. *Frontiers in psychology*, *9*(2), 802.

Karanja, G. W. (2017). *Effect of organizational justice on organizational commitment in public secondary schools and commercial banks in Kenya* (Doctoral dissertation, COHRED, JKUAT).

klette , K , Sahlström , F , Blikstad-Balas , M , Luoto , J , Tanner , M , Tengberg , M , Roe , A & Slotte , A(2018) , Justice through participation : student engagement in Nordic classrooms, *Education Inquiry* , *9*(1), 57-77.

Krishnan, R., Aheed, N. A. F., & Haron, H. (2018). The effect of employees' perceived fairness of performance appraisal system of employees' organizational commitment. *International Journal of Academic Research in Business and social sciences*. *8*(3), 448-465.

Lambert, E. G., Qureshi, H., Frank, J., Klahm, C., & Smith, B. (2018). Job stress, job involvement, job satisfaction, and organizational commitment and their associations with job burnout among Indian police officers: A research note. *Journal of Police and Criminal Psychology*, *33*(2), 85-99.

Lee, C., Pillutla, M., & Law, K. S. (2000). Power-distance, gender and organizational justice. *Journal of management*, *26*(4), 685-704.

Leventhal, G.S., Karuza, J. and Fry, W.R. (1980). Beyond fairness: A theory of allocation preferences. In G. Mikula (Ed), *Justice and social ineraction* (pp.167-218). New York: Springer-Verlag.

Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *The Journal of School Health*, *74*(7), 274-283.

Manichander, T. (2019). Locus of Control of Graduate Students. *Online Submission*, *8*(1), 9-11.

Mapuranga, M., Maziriri, E. T., Rukuni, T. F., & Lose, T. (2021). Employee organisational commitment and the mediating role of work locus of control and employee job satisfaction: The perspective of SME workers. *Journal of Risk and Financial Management*, *14*(7), 1-19.

Naik, A. R. (2015). A study on locus of control among college students of Gulbarga City. *The International Journal of Indian Psychology*, *2*(4), 47-54.

Pretsch, J., Ehrhardt, N., Engl, L., Risch, B., Roth, J., Schumacher, S., & Schmitt, M. (2016). Injustice in school and students' emotions, well-being, and behavior: A longitudinal study. *Social Justice Research*, *29*(3), 119-138.

Qaisar, Muhammad, Safdar, Rhman and Mohanad Sufyan(2012), Exploring efect of organization commitment on employees' performance, *interdisciplinary Journal of contemporary research in business*. *13* (11), 248.

Resh, N., & Sabbagh, C. (2016). *Justice and education*. Handbook of social justice theory and research, *29*(1), 349-367.

Sarwar, M., & Ashrafi, G. M. (2014).Students' commitment, engagement and locus of control as predictor of academic achievement at higher education level. *Current Issues in Education*, *17*(2), 1-8.

Shamma, F., & Al-Zu'bi, R. (2020). High Diploma Students' Perceptions of Justice and Its Correlation with Organisational Commitment. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *15*(4), 854-869.

Suherlan, Q. A., Wahyuni, S., & Hazairin, A. G. (2017, August). Relationship between locus of control and organizational committment (Study on Employee of Multifinance Company PT. X Makassar Branch). *In 8th International Conference of Asian Association of Indigenous and Cultural Psychology (ICAAIP 2017)* (pp. 209-212). Atlantis Press.

Tao, V. Y., Long, C. W., & Wu, A. (2008). Part-time employment and sense of school belonging among university students in Macao. *Journal of Psychology in Chinese Societies*, *9*(1), 1-10.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, *83*(3), 357-385.

Ting, S. C. (2014). Organizational justice influences foci commitment of teachers via trust. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *7*(1), 78-92.

Tulung, J. M., Rogahang, H., Wuwung, O., Lapian, A., Siang, J. L., & Luma, S. (2020). The effect of organizational justice and trust on organizational commitment of junior high school teachers in Wenang District Manado. *Sys Rev Pharm*, *11*(12), 2029-2033.

Tyler, T. R. (1989): The psychology of procedural justice: A test of the group value model. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*(5), 830-838.

Vogel, F. R., & Human-Vogel, S. (2016). Academic commitment and self-efficacy as predictors of academic achievement in additional materials science. *Higher Education Research & Development*, *35*(6), 1298-1310.

Whisenant, W., & Jordan, J. S. (2008). Fairness and enjoyment in school sponsored youth sports. *International Review for The Sociology of Sport*, *43*(1), 91-100.

Zaidi, I. H., & Mohsin, M. N. (2013). Locus of control in graduation students. *International Journal of Psychological Research*, *6*(1), 15-20.

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

Dr.Zahraa Mohammed Farid
Lecturer of Educational Psychology
Faculty of Education Ain Shams University

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