العدالة الأكاديمية كما يدركها الطلاب المعلمون وعلاقتها بكل من دافعية الإنجاز و فعالية الذات الأكاديمية لديهم

اعـــداد
د/ هناء رفعت عبد اللطيف عليوه
قسم علم النفس التربوى كلية التربية - جامعة سوهاج

مستخلص الدراسة:

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على مستوى إدراك طلاب الجامعة للعدالة الأكاديمية وأبعادها الأربعة (العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية، العدالة التعاملية، والعدالة المعلوماتية). كما استهدفت أيضاً معرفة العلاقة بين أبعاد العدالة الأكاديمية وكل من دافعية الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. كذلك هدفت الدراسة إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بدافعية الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية من خلال أبعاد العدالة الأكاديمية. تكونت عينة الدراسة من(١٩٢) طالباً و طالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بجامعة سوهاج. وقد تراوحت أعمار العينة ما بين (٢١-٢٣.٤ سنة) بمتوسط عمرى مقداره (٢٢.٢٤) ، وانحراف معيارى مقداره (٠٥٢.) . وقد طبقت الباحثة أدوات الدراسة المتمثلة فى مقياس العدالة الأكاديمية من إعداد هشام فتحى محمد جاد الرب جاد الرب وعثمان حمود خضر (٢٠١٦)، ومقياس دافعية الإنجاز (إعداد: الباحثة) ، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية من إعداد محمد عبد السلام سالم(٢٠٠٢). وتم استخدام المقاييس الإحصائية الآتية: المتوسطات والإنحرافات المعيارية ومعامل الارتباط ، وتحليل الإنحدار المتعدد. قد أظهرت نتائج الدراسة أن طلبة الجامعة لديهم مستوى مرتفع من إدراك للعدالة الأكاديمية كدرجة كلية ولأبعادها الأربعة (العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية، العدالة التعاملية، والعدالة المعلوماتية) . كذلك أوضحت النتائج أن هناك علاقة دالة إحصائياً بين أبعاد العدالة الأكاديمية وكل من دافعية الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية. وقد أشارت أيضاً نتائج الإنحدار المتعدد أن ثلاثة أبعاد فقط من أبعاد العدالة الأكاديمية (العدالة التوزيعية، العدالة التعاملية، والعدالة المعلوماتية) قد تنبأت تنبؤاً دالاً بدافعية الإنجاز بينما لم يتنبأ البعد الرابع بالدافعية. كما أشارت نتائج الإنحدار المتعدد أيضا أن ثلاثة أبعاد فقط من أبعاد العدالة الأكاديمية(العدالة التوزيعية ، العدالة الإجرائية ،والعدالة المعلوماتية) تصلح كمتنبئ لفعالية الذات الأكاديمية، أما البعد التعاملى فهو لا يصلح كمتنبئ لفعالية الذات الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: العدالة الأكاديمية، دافعية الإنجاز، الذات الأكاديمية، طلاب الجامعة.

Academic Justice as Perceived by Students Teachers and its Relationship with Achievement Motivation and Academic Self -Efficacy among them.

Abstract:

The present study examined the level of academic justice and its four dimensions (distribute justice, procedural justice interpersonal justice and informational justice) among university students. Also, the study examined the relationship between the dimensions of academic justice and the achievement motivation. The study also examined the relationship between the dimensions of academic justice and academic self -efficacy. In addition, the current study examined the possibility of predicting achievement motivation and academic self-efficacy through the dimensions of academic justice. The sample of this study consists of (192) from the fourth grade students of college of Education, Sohag University .The age of participants ranged from 23.4-21 years with average 22.24 and standard deviation (.52). Data was collected through academic justice scale, achievement motivation scale, and academic self-efficacy scale after verifying their psychometric properties. Means, standard deviations, correlation coefficient, and multiple linear regression were used to analysis the data.

Findings of the current study showed that university students have high level of the academic justice and its four dimensions. Also, results of this study showed that there is a significant relationship between the dimensions of academic justice and the achievement motivation. Also, results of this study showed that there is a significant relationship between the dimensions of academic justice and academic self -efficacy. The result of multiple linear regression showed that the dimensions of academic justice: distribute justice, interpersonal justice and informational justice can be a predictor of achievement motivation, while the dimension of procedural justice can not be a predictor of achievement motivation. In addition, the result of multiple linear regression showed that the dimensions of academic justice: distribute justice, procedural justice and informational justice can be a predictor of academic self-efficacy, while the dimension of interpersonal justice can not be a predictor of academic self-efficacy.

Keywords: academic justice, distribute justice, procedural justice, interpersonal justice and informational justice, achievement motivation, academic self-efficacy, university students

المقدمة :

العدالة هى قيمة سامية من قيم الديمقراطية، وركيزة أساسية من ركائز حقوق الإنسان، وهى حق أصيل من الحقوق الإنسانية التى يجب أن يتمتع بها كل إنسان، فالإحساس بالمساواة والعدل يؤثران على كل من الحالة النفسية والاجتماعية للفرد، حيث إن الإحساس بالظلم وعدم العدالة يمكن أن يؤدى إلى الإحساس بعدم السعادة وعدم الإقبال على العمل وضعف ثقة الإنسان بنفسه لعدم قدرته على تحقيق أهدافه.

ولذلك فإن العدالة بصفة عامة مطلب مهم وضرورى لكل من يعيش على الأرض، من أجل أن يهنأ بحياته ويشعر بالرضا والسعادة وحب العمل والعطاء، والعدالة ليست حكراً على أفراد معينين أو مؤسسات بعينها أو زمان دون غيره، إنما لابد أن تكون هى الهدف والغاية الكبرى فى كل زمان وفى كل مؤسسة (إحسان شكرى عطية، محمد أحمد الدسوقى، فاتن فاروق عبد الفتاح، و نصر محمود محمود، ٢٠١٤، ٢٩٣).

ونتيجة لأهمية العدالة فى الحياة الاجتماعية والنفسية للفرد، فقد ظهر مفهوم العدالة من خلال جون آدامز (Adams, 1963, 1995) فى نظريته عن العدالة (Charash & Spector, 2001, 279) ، والذى ينص على أن الفرد يقارن معدل مدخلاته إلى مخرجاته مع معدل مدخلات ومخرجات الآخرين، فإن تساوى المعدلان فليس هناك شعور بالظلم أو عدم المساواة، وفى حين عدم تساوى المعدلين ينتج عنه التوتر وعدم الارتياح والذى يدفع الفرد لعمل شىء ما يخلصه من هذا التوتر، وقد تؤثر العدالة التنظيمية بشكل مباشر على دوافع العمال نحو الإنجاز وكذا جهودهم ومدى ادراكهم لعدم توافر العدالة فى المنظمة التى يعملون بها، ففى حالات ازدياد شعور العمال بعدم العدالة يترتب عنه العديد من النتائج السلبية كإنخفاض الرضا الوظيفى ودافعيتهم لإنجاز المهام الموكلة لهم (فايزة فاضل ، نجاة بزايد ،وغياث بوفلجة، ٢٠١٩، ٢٩٣).

والعدالة التنظيمية هى العدالة فى بيئة العمل، ويقابلها مفهوم العدالة الأكاديمية فى سياق المؤسسات الأكاديمية فى مجال العلاقة بين المعلم والمتعلم، ولو نظرنا إلى التراث التربوى، نجد أن التراث التربوى قد اهتم بمفهوم الحرية الأكاديمية فى التعليم الجامعى وجرى تطويره ودراسته عبر زمن طويل، ولكن مفهوم الحرية الأكاديمية تحمى حقوق

الأستاذ الجامعى واستقلاليته ، فى حين لم تناقش البحوث التربوية العدالة الأكاديمية التى هى فى الأساس موجهة نحو حقوق الطالب وهو أساس العملية التعليمية والمستفيد الأساسى منها(هشام فتحى محمد جاد الرب، عثمان حمود الخضر، ٢٠١٦، 17-١٦).

ويذكر على راشد(٢٠٠٢) أن العدالة هى مطلب فى أخلاقيات مهنة التعليم لذا فإن المعلم مطالب أن يتعامل مع جميع طلابه على أنهم جميعاً سواء بغض النظر عن أوضاعهم الاجتماعية المتفاوتة التى قد يجامل أحد لذاته، أو لوضع والده الاجتماعى (احسان شكرى عطية، ٢٠١٤، ٢٩٦).

كما تشير دراسة Colquitt and Rodell (2015) أن العدالة فى المؤسسات التعليمية تتمثل فى وجود إجراءات تعطى فرصة للطالب لعرض وجهة نظره فى الدرجة التى يحصل عليها وكيفية توزيعها، ومراجعتها والتحقق من صحتها، وبناء إجراءات المقرر على معلومات صحيحة ودقيقة وصادقة وشاملة وتعامل أستاذ المقرر بطريقة تتسم بالأدب والأخلاق (فى: نجوى أحمد عبد الله، ٢٠١٩، ٣٢٣).

أما دراسة حسن عبد الله الحميدى وهيفاء على اليوسف (٢٠١٩، ٦٢) فترى أن العدالة الأكاديمية وفقاً لمنظور الطالب هى مدى ما يقدمه من جهد والتزام ومتابعة وما يحصل عليه بالمقابل من نتائج، مقارنة بما قدمه زملاؤه وحصلوا عليه فإن أدرك انتقاصاً فى العدالة وعدم الإنصاف فى التعامل وشك فى نزاهة اتخاذ الإجراءات وتوزيع الدرجات، قل جهده وتأثر التزامه وأداؤه الدراسى.

وتؤكد دراسة (Mohammad Hosein, Ehsan Rahmanian, Yousef Hosseini, Marzieh Haghbeen ,2017, 395) أن قضية العدالة هى قضية مهمة جدا يجب أن تحترم فى كل مجالات حياة الانسان، ويجب إلقاء نظرة دقيقة عليها فى البيئات التربوية وخاصة فى البيئة الجامعية، لأن هذا السلوك يمكن أن يكون له آثار عديدة على الأنشطة الأكاديمية للطالب.

ويرى (Bear, 2011) أن لتحقيق العدالة داخل الجامعة العديد من الفوائد والآثار الايجابية التى تعود على الطالب والجامعة والمجتمع ككل، حيث تدعم نظرية العدالة أن شعور الطالب بعدالة القوانين داخل الجامعة ترتبط بشكل كبير بزيادة مشاركة الطالب

واندماجه بدرجة أكبر فى أنشطة الجامعة ، وزيادة الإنجاز الأكاديمى (غادة محمد أحمد، ٢٠١٨، ٦).

كما تشير دراسة حسن عبد الله الحميدى وهيفاء على اليوسف(٢٠١٩، ٦١) أن ممارسات المعلم التى يدركها طلابه أنها لا تتسم بالعدالة وتنطوى على المحاباة وعدم الإنصاف بالعدالة وانعدام المصداقية والشفافية قد يكون لها الأثر السلبى على أداء الطلاب الأكاديمى، ناهيك عن شعورهم بالتوتر والاحباط وعدم الرضا وعدم التوافق مع الجامعة .

وتشير دراسة (Berti, Di Battista, & Pivetti, 2011, 2248) أن نتائج العديد من الدراسات فى البيئات التربوية أوضحت بصفة عامة الآثار التى يمكن أن يحدثها مفهوم العدالة فى مجالات عديدة من حياة الطالب، فالعدالة التوزيعية يمكن أن تؤثر فى دافعية الطالب للتعلم، ويمكن أن تشكل وجهات نظره عن المجتمع العادل وغير العادل، ويمكن أن تؤثر أيضاً العدالة الإجرائية على دافعية الطالب والثقة تجاه المعلم.

فالعدالة هى مكون مهم فى خبرة الطالب والتى لها تأثير بعيد المدى على دافعية الطالب للتعلم، وكذلك على انفعالاته واتجاهاته وسلوكه الفعلى (Berti, Mamela, Speltini, &Molinari, 2016,544). ويرى معاوية أبو غزال وشفيق فلاح حسان (٢٠١٠، ٣١٣) أنه عندما يكون إدراك التلاميذ للعدالة المدرسية مرتفعاً، فان إتجاهاتهم نحو المدرسة تكون بشكل عام إيجابية، وسوف يدركون أن جهودهم تكون معززة، وبالتالى فإن توقعاتهم سوف تكون توقعات مرتفعة، وكلما ارتفعت التوقعات فإن الدافعية تتحسن وتزيد مما يؤدى بالضرورة إلى رفع مستوى الفعالية الذاتية المدركة التى تتأثر بمستوى الدافعية ، إذن يبدو أن هناك سلسلة من التأثيرات المتلاحقة بدءاً من إدراك العدالة التى ترتبط بالاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة والتى بدورها تؤثر فى ما يتوقعه التلاميذ من المدرسة ومن أنفسهم، مما يحسن أو يؤثر فى الدافعية التى تشكل عنصراً مهماً فى الفعالية الذاتية المدركة.

من خلال الدراسات السابقة، نجد أن شعور الطالب بالظلم وعدم الانصاف وانعدام المصداقية والثقة بينه وبين المعلم، وعدم تعامل المعلم بشفافية مع الطالب وشك الطالب

فى نزاهة اتخاذ الاجراءات الخاصة بالمقرر، يؤثر على انجاز الطالب الأكاديمى ودافعيته نحو التعلم.

إن دافعية الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية -كما يؤكد باندورا - يحتلان مركزاً رئيساً فى تحديد وتفسير القوة الإنسانية، وأنهما من المتغيرات التى تحتاج إلى دراسة مستمرة للتعرف على مستواها لدى الطلبة فى كافة المستويات الدراسية وفى كافة الأنظمة التعليمية، إذ أنها تساعد على فهم الكثير من المشكلات السلوكية للطلبة (الإجتماعية والمعرفية) وتساعد فى التنبؤ بها والتنبؤ بحلول لها (لبنى جديد، ٢٠١٥، ٧٤) .

وفعالية الذات الأكاديمية يمكن اعتبارها من أهم ميكانزمات القوى الشخصية حيث تمثل مركزا هاماً فى دافعية الطالب للقيام بأى عمل أو نشاط دراسى وخاصة عند مواجهته للضغوط الأكاديمية التى تتطلبها النجاح فى الحياة الدراسية الأكاديمية (محمد عبد السلام سالم، ٢٠٠٢، ٣٨).

ووفقا لباندورا فالنجاح يرفع من فعالية الذات ، والإخفاق المتكرر يخفضها (نصر محمد على ، محمد عبدالله سحلول، ٢٠٠٦، ٩٦). ولذلك فشعور الطالب بعدم العدالة الأكاديمية ينتج عنه التوتر والقلق والاحباط وعدم الرضا، وقد يترتب على ذلك الأداء السيء، أو عدم الاهتمام بالمقرر(هشام فتحى محمد جاد الرب، عثمان حمود الخضر، ٢٠١٦، ٢١). وبالتالى قد يؤثر هذا الشعور فى فعالية الذات الأكاديمية لدى الطالب.

ومن ناحية أخرى فإن دافع الإنجاز يشكل بعداً جوهرياً وراء تحقيق الفرد لذاته وذلك من خلال ما يسعى إليه من أهداف، كما أنه دافع مكتسب من خلال تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به، ومن خلال خبرات الفرد وأنواع من السلوك تتصف بالمنافسة والسعى وراء التفوق والرغبة فى تحقيق المهام الصعبة والاستمرار فى أدائها(نصر محمد العلى ومحمد عبد الله سحلول،٢٠٠٦، ٩٦-٩٧). ومعنى ذلك أن البيئة الجامعية والخبرات التى يمر بها الطالب تؤثر على دافعيته للإنجاز. وقد أظهرت نتائج دراسة (Berti, Mamela, Speltini, &Molinari, 2016,550) أن هناك علاقة ايجابية دالة بين عدالة المعلم وكل من دافعية الطالب للتعلم ومعتقداته الشخصية عن عالم العدالة والتوجه الايجابى المستقبلى. كما يرى (هشام فتحى محمد جاد الرب، عثمان حمود الخضر، ٢٠١٦، ٥١)

أن شعور الفرد بنقص العدالة سيؤثر سلباً على أدائه ودافعيته للعمل وتفاعله مع بيئته وولائه لمنظمته، بل قد تقود المراحل المتقدمة من الظلم إلى الانفلات والفوضى والتدمير والعكس صحيح، فشعور الفرد بالعدالة يرفع حالة ولائه للمؤسسة الأكاديمية، وسلوك المواطنة الصالحة، ومن مستوى دافعيته وأدائه

مشكلة الدراسة:

إن التحاق الطالب بالجامعة يساعده على اكتساب المهارات الاجتماعية والمعرفية والانفعالية والصحية من خلال ما تقدمه من أنشطة طلابية مختلفة، كما تتيح له فرصة للاستقلال والتميز وإثبات الذات (غادة محمد أحمد، ٢٠١٨،٥).

فمرحلة الشباب الجامعى تعتبر مرحلة مهمة فى تكوين الشخصية، وعليه فإن ما يتعرض له الفرد فى هذه المرحلة من ضغوطات وصدمات سلبية، تترك أثر سلبيًا فى بنية الشخصية، بحيث تظهر فى الشعور بالنقص ، وفقدان الثقة بالنفس، والإحباط والخوف على تحصيله الجامعى (محمد عناز، ٢٠٠٤، ٤).

ومن هذه الضغوطات التى قد يواجهها الطالب الجامعى، شعور الطالب بافتقاد العدالة داخل الجامعة، حيث يمكن أن تؤثر على ما يبذله الطالب من جهد ومثابرة وعلى مدى ثقته بنفسه وتقديره لذاته، وكذلك على دافعيته للتعلم وللقيام بأى نشاط فى الحياة الجامعية. تشير دراسة (Charash & Spector, 2001, 284) أن هناك علاقة ايجابية بين العدالة المدركة وتقدير الذات، حيث يمكن اعتباره منتج للعدالة المدركة، فالتعامل باحترام يمد الأفراد بمعلومات إيجابية عن قيمتهم وفائدتهم للمجموعة التى ينتموا إليها، وبالتالى فإن العدالة المدركة تعزز تقدير الذات عند الأفراد . كما تؤكد دراسة (أيمن عواد غريب، عدنان عبد السلام العضايلة، ٢٠١٠، ٦٥-٦٦) على أهمية دور عضو هيئة التدريس فى تنمية دافع الإنجاز لدى الطلاب وذلك من خلال توفير الجو الملائم للعملية التعليمية، وكذلك من خلال ما يصدر عنه من سلوكيات تشكل مناخ التفاعل الموجب بينه وبين طلابه فى قاعة الدرس ويكون ذلك بخلق جو من الثقة والود والاطمئنان بينه وبين الطلبة.

وقد لاحظت الباحثة _ بسبب طبيعة عملها_ عدم حضور الطلاب المحاضرات، وشكوى الطلاب من الطريقة التى يعامل بها أستاذ المقرر الطالب هو وزملاؤه على

المستويين الأكاديمى والإنسانى، وشكوى بعض الطلاب أيضاً من عدم العدالة فى التصحيح بالرغم من المجهود الذى يبذلونه فى سبيل تحقيق النجاح والتفوق.

وترى الباحثة أن إدراك الطالب للعدالة الأكاديمية يمكن أن يكون لها تأثير على مستوى دافعيته للإنجاز والتفوق، لأن الطالب قد يشعر أنه يبذل كل لديه من جهد ومثابرة وكفاح ولكنه لا يحصل على ما يريد، وكذلك قد يؤثر إدراك الطالب للعدالة الأكاديمية على ثقة الطالب حول تنظيم وتنفيذ مهاراته المعرفية والسلوكية والاجتماعية الضرورية للأداء الناجح للوصول إلى الهدف، أي قد يؤثر على فعالية الذات الأكاديمية لديه، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية قياسه.

ونظراً لعدم تناول البحوث فى البيئة العربية والأجنبية- فى حدود علم الباحثة- للعدالة الأكاديمية وعلاقتها بكل من دافعية الإنجاز الأكاديمى وفاعلية الذات الأكاديمية، تظهر الحاجة لإجراء دراسة للتعرف على العدالة الأكاديمية وعلاقتها بدافعية الإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية. **وتتحدد مشكلة الدراسة فى الإجابة عن التساؤلات الآتية:**

١- ما مستوى إدراك المشاركين فى الدراسة للعدالة الأكاديمية (كدرجة كلية وكأبعاد)؟

٢- هل توجد علاقة ارتباط دالة موجبة بين العدالة الأكاديمية (كدرجة كلية وكأبعاد) كما يدركها المشاركون فى الدراسة وكل من دافعية الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية؟

٣- هل يمكن أن تتنبأ العدالة الأكاديمية (كدرجة كلية وكأبعاد) كما يدركها المشاركون فى الدراسة بكل من دافعية الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

١- مستوى إدراك المشاركين فى الدراسة للعدالة الأكاديمية (كدرجة كلية وكأبعاد).

٢- العلاقة بين العدالة الأكاديمية (كدرجة كلية وكأبعاد) كما يدركها المشاركون فى الدراسة وكل من دافعية الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية.

٣- التنبؤ بدافعية الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية من خلال العدالة الأكاديمية (كدرجة كلية وكأبعاد) كما يدركها المشاركون فى الدراسة.

أهمية الدراسة : تتحدد أهمية الدراسة فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية في ما تقدمها من إضافة علمية في مجال البحوث النفسية و التربوية من خلال تناولها مفهوم حديث نسبياً وهو العدالة الأكاديمية والذى لم ينل القدر الكافى من الإهتمام فى الدراسات العربية والأجنبية – على حد علم الباحثة– فهو يحتاج إلى مزيد من الأبحاث والدراسات.

وكذلك تكمن أهمية الدارسة الحالية فى أهمية المتغيرين الآخرين وهما دافعية الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية، حيث أكد باندورا أنهما يحتلان مركزاً رئيساً فى تحديد وتفسير القوة الإنسانية، وأنهما من المتغيرات التى تحتاج إلى دراسة مستمرة للتعرف على مستواها لدى الطلبة فى كافة المستويات الدراسية وفى كافة الأنظمة التعليمية، إذ أنها تساعد على فهم الكثير من المشكلات السلوكية للطلبة (الإجتماعية والمعرفية) وتساعد فى التنبؤ بها والتنبؤ بحلول لها (فى: لبنى جديد، ٢٠١٥، ٧٤) . ولذلك اهتمت الباحثة فى الدراسة الحالية بمعرفة علاقتهما بإحدى القضايا الهامة فى الوسط الجامعى وهى العدالة الأكاديمية، ولم تجد الباحثة– على حد علم الباحثة– دراسة عربية أو أجنبية تناولت العلاقة بين العدالة الأكاديمية وكل من دافعية الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فى عينة الدراسة وهم طلبة االجامعة، حيث أن طلبة الجامعة هم أساس أى أمة ومستقبلها، وهم يتعرضون للعديد من المشكلات الأكاديمية والتى يمكن أن تؤثر على دافعتيهم نحو الإنجاز الأكاديمى من ناحية، ومن ناحية أخرى فعالية الذات الأكاديمية لديهم، ومن هذه المشكلات نقص العدالة الأكاديمية داخل الجامعة. لذا يجب التعرف على إدراك الطالب للعدالة الأكاديمية نظرا لمردودها على أداء الطالب الأكاديمى فى المقرر وإلتزامه بمتطلباته وسلوكه الأكاديمى العام وقد يمتد إلى تكوينه المهنى اللاحق (هشام فتحى محمد جاد الرب، عثمان حمود الخضر، ٢٠١٦، ٢٨) .

كذلك تكمن أهمية الدراسة الحالية فى إمكانية الاستفادة منها لتصميم برامج تدريبية، وإقامة ندوات لتوعية وتوضيح وتنمية مفهوم وأبعاد العدالة الأكاديمية لكل من عضو هيئة التدريس والطالب الجامعى لانعكاس ذلك على دافعية الإنجاز عند الطالب و فعالية الذات الأكاديمية لديه، وهما من المتغيرات التى يمكن أن تؤثر فى حياة الطالب الحاضرة والمستقبلية.

مصطلحات الدراسة:

أولاً: العدالة الأكاديمية:

يعرف هشام فتحى محمد جاد الرب، عثمان حمود الخضر (٢٠١٦، ١٧) العدالة الأكاديمية على أنها ما يدركه الطالب من موضوعية فى إجراءات تدريس المقرر وتقييم مخرجاته والطريقة التى يعامل بها أستاذ المقرر الطالب هو وزملاؤه على المستويين الأكاديمى و الإنسانى.

وتعرفها غادة محمد أحمد (2018, 11) أنها ما يدركه الطلاب لمجموعة المعارف والمهارات والإتجاهات التى يمتلكها ويمارسها عضو هيئة التدريس وتمكنه من أداء عمله وأدواره ومسئولياته بموضوعية سواء فى عمليات التدريس وتقييم مخرجاته ، أو الطريقة التى يعاملهم بها لمنحهم فرصاً متساوية للنجاح.

وتعرف وفاء حسن مرسى(٢٠١١،٢٣١) العدالة الأكاديمية بأنها مجموعة الممارسات وما يسفر عنها من المعارف والمهارت والاتجاهات التى يمتلكها ويمارسها الأستاذ الجامعى وتمكنه من أداء عمله وأدوراه ومسئووليلتها فى التدريس والتفاعلات والتقويم، ويلاحظها ويقيمها طلابه، ويمكن أن يكون لها تأثير مباشر أو غير مباشر العملية التعليمية.

وتعرف العدالة الأكاديمية إجرائياً فى الدراسة الحالية بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على فقرات مقياس العدالة الأكاديمية، وكذلك الدرجة الكلية لأبعاده الفرعية (العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية، العدالة التعاملية ، و العدالة المعلوماتية).

ثانياً: دافعية الإنجاز:

يعرف "موراى" دافعية الإنجاز بأنها الرغبة أو الميل إلى عمل الأشياء بسرعة و (أو) على نحو جيد بقدر الإمكان (ابراهيم قشقوش و طلعت منصور، ١٩٧٩، ٢٧).

كما يعرفها عبد اللطيف محمد خليفة على أنها استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعى نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التى تواجهه ، والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل(عبد اللطيف محمد خليفة، ٢٠٠٠، ٩٦).

أما (Jeanne, 2006,176) فتعرف دافعية الإنجاز بأنها الحاجة للإمتياز لغرض الإمتياز نفسه وليس من أجل أى مكافآت خارجية يمكن أن يحصل عليها نتيجة لهذا الإمتياز.

كما يعرفها (Weisman, 2016, 16) بأنها محاولات الفرد للحصول على النجاح وفقاً لمعايير النجاح المتعارف عليها فى بيئته وثقافته التى يعيش فيها.

وتعرف دافعية الإنجاز إجرائياً فى الدراسة الحالية بالدرجة التى يحصل عليها الفرد من خلال إجابته على فقرات مقياس دافعية الإنجاز.

ثالثاً: فعالية الذات الأكاديمية:

يعرف (Bandura) فعالية الذات بأنها مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد، والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة ، وتحدي الصعاب، ومدى مثابرته لإنجاز المهام المكلف بها (Bandura,1977,192) .

كما يعرفها (Woolfolk) بانها إحساس الشخص بأنه قادر على التعامل بفعالية مع مهمة خاصة، أو اعتقاداته عن قدرته الشخصية في موقف خاص(Woolfolk, 2005, 608).

أما فعالية الذات الأكاديمية فيعرفها محمد عبد السلام سالم (٢٠٠٢، ٣٩١) بأنها تعبير عن معتقدات الطالب عن قدراته واستعداداته ودوافعه التى تمكنه من الأداء الجيد ومن التفاعل مع الحياة الأكاديمية الجامعية بنجاح فى سبيل تحقيق أهدافه.

وتعرف فعالية الذات الأكاديمية إجرائياً فى الدراسة الحالية بالدرجة الكلية التى يحصل عليها الفرد من خلال إجابته على فقرات مقياس فعالية الذات الأكاديمية.

حدود الدراسة:

١- **الحدود المتعلقة بموضوع الدراسة:** اقتصرت الدراسة الحالية على متغيرات: العدالة الأكاديمية ودافعية الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية.

٢- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة الحالية على طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بجامعة سوهاج من الجنسين (ذكور/اناث).

٣- **الحدود المكانية:** تم إجراء الدراسة الحالية فى كلية التربية جامعة سوهاج.

٤- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية على طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بجامعة سوهاج من العام٢٠١٩ -٢٠٢٠م.

الإطار النظرى:

أولاً: العدالة الأكاديمية Academic Justice

إن موضوع العدالة من الموضوعات الهامة جداً والتى يجب أن تقدر وتحترم فى كل مجالات حياة الإنسان لأن عدم الإحساس بالعدالة وحرمان الشخص من حقوقه، يخلق لديه الشعور بعدم السعادة لأنه بالرغم من أنه يبذل ويقدم الكثير من الجهد كى يحقق أهدافه، إلا أنه بسبب نقص العدالة لا يستطيع أن يصل إلى هذه الأهداف (Mohammed Hosein., & et al., 2017, 395).

ويرجع موضوع العدالة إلى عالم علم النفس الأمريكى "جون آدامز" (١٩٦٣) فى نظريته عن العدالة The Adams Equity Theory، ويقصد "آدامز" بالعدالة التوازن بين المجهود الذى يبذله العامل (المدخلات) ، وبين النتيجة التى يحصل عليها (المخرجات)، فاذا كان هناك توازن مناسب بين المدخلات والمخرجات ، فإن العامل يشعر بالرضا والدافعية تجاه هذا العمل، ويسهم فى إنتاجية هذا العمل، ويرى آدامز أن نظريته عن العدالة مثل النظريات العامة للدافعية (Maslow, and Herzberg's Theories) ، فهناك عوامل واضحة تؤثر على كيف ينظر العمال إلى أعمالهم وكيف يمارسونها؟، فيؤكد آدامز أن العمال يفقدون دافعيتهم للعمل عندما يفكرون أو يشعرون أن مدخلاتهم أكبر من أو تفوق مخرجاتهم، لأنهم يشعرون أنهم لا يعاملون بعدالة، الأمر الذى يؤدى إلى الشعور بخيبة أمل وعدم السعادة، وذلك يمكن أن يقودهم إلى فقدان

العزيمة أو الدافعية أو إلى العناد والتمرد والعصيان، أو إلى التظاهر بالمرض، أو إلى البحث عن وظيفة أخرى، وتتضمن المدخلات والمخرجات عند آدامز عدة عناصر: فالمدخلات تتضمن ١- المجهود المبذول من العامل، ٢- مهاراته ومعرفته بالعمل والتزامه بالتدريبات الخاصة بعمله ، ٣- خبرته والتى تعنى تميزه عن غيره ، ٤- مهاراته الاجتماعية مثل التعاطف مع الآخرين أو مشاركة الآخرين مناسباتهم مثل أعياد الميلاد، وكذلك تتضمن المدخلات الولاء والاخلاص لهذا العمل، أما المخرجات، فيرى آدامز أنها تنقسم إلى مكافآت مادية ومكافآت غير مادية: فالمكافآت المادية تشمل الرواتب والعلاوات ومشاركة الأرباح فى العمل، أما المكافآت غير المادية ، فهى تتضمن التقدير والاعتراف بالعمل الجيد، والتحدى فى هذا العمل من أجل إنجازه، وإحساسهم بالمسؤولية تجاه هذا العمل (بمعنى إعطاؤهم قدر من الحرية لتنظيم وتنفيذ هذا العمل بطريقتهم)، والإحساس بالمسؤولية يولد دافعية داخلية تجاه هذا العمل(Mulder, 2018).

وكما هو الحال فى السياق الاجتماعي والوظيفى لنظرية العدالة ، تطبيقها التربوى، فيما يمكن تسميته العدالة الأكاديمية، فالطالب مثل الموظف فى المنظمة يقارن نفسه بشخص مرجعى، يمثله طالب زميل له يدرس نفس المقرر من حيث المدخلات والمخرجات، وتمثل المدخلات هنا الجهد الذى يبذله نحو هذا المقرر وحضور المحاضرات والقيام بالواجبات والأنشطة ودافعيته وحماسته فى دراسة المقرر، فالطالب هنا يقيم هذه المدخلات مقارنة بزميل له كإطار مرجعى ، وتمثل المخرجات هنا ما يحصل عليه الطالب من درجات وتقديرات وكذلك ما يحصل عليه من خبرة فى هذا المقرر ، يقوم الطالب بتقييم هذه المتغيرات ذاتياً ويكون صورة عن المخرجات، بالإضافة إلى ذلك ، فإن الطالب يقيم ما يبذله أستاذ المقرر من جهد فى التدريس وطريقة التعامل معه بشفافية ونزاهة ، فإذا شعر الطالب أن مدخلاته تتناسب مع المخرجات، يدرك الطالب فى هذه الحالة العدالة الأكاديمية (هشام فتحى محمد جاد الرب، عثمان حمود الخضر، ٢٠١٦، ١٩-٢٠).

وبالتالى فإن العدالة الأكاديمية تعكس عدالة الإجراءات من حيث إحساس الطالب بعدالة الأساليب التى اتبعت فى تحديد نواتج جهوده ونزاهة المعايير المتبعة كإجراءات تقييم الأداء ومستوى إحساس الأفراد بعدالة المعاملة عند تطبيق الإجراءات(نجوى عبد الله أحمد، ٢٠١٩، ٣٢٣). فشعور الفرد بنقص العدالة سيؤثر سلباً على أدائه ودافعيته للعمل وتفاعله مع بيئته وولائه لمنظمته، بل قد تقود المراحل المتقدمة من الظلم إلى الانفلات والفوضى والتدمير والعكس صحيح، فشعور الفرد بالعدالة يرفع حالة ولائه للمؤسسة الأكاديمية، وسلوك المواطنة الصالحة، ومن مستوى دافعيته وأدائه(هشام فتحى محمد جاد الرب، عثمان حمود الخضر، ٢٠١٦، ٥١).

أبعاد العدالة الأكاديمية: هشام فتحى محمد جاد الرب، عثمان حمود الخضر، ٢٠١٦، ٢٩-٣٠)

هناك أربعة أبعاد للعدالة الأكاديمية:

١- العدالة التوزيعية Distributive Justice

يقصد بها درجة إدراك الطالب لتوزيع المخرجات بشكل متكافىء بين الطلاب، بحيث يحصل الطالب على درجة فى المقرر على أساس أدائه، ولا تدخل اعتبارت أخرى غير متعلقة بطبيعة المقرر مثل الخصائص الفردية للطالب كالجنس والسن والعرق والدين والطائفة والانتماء السياسى وغيرها فى حصوله على التقدير.

٢- العدالة الإجرائية Procedural Justice

يقصد بها درجة إدراك الطالب للتكافؤ فى الطرق والآليات والعمليات المستخدمة فى تحديد المخرجات التى تمسه ، وتتضمن أن يطبق أستاذ المقرر نفس الإجراءات على جميع الأفراد الذين يخصهم قرار معين، دون إعطاء امتياز فى الإجراءات لأى منهم دون الآخرين ، واتخاذ القرارات الخاصة بالمقرر وفقاً لمعلومات دقيقة ، والسماح بإجراءات المراجعة (الدرجات ، الاختبارات....)، وعدم تعارض الإجراءات مع القيم الأساسية والقواعد التى تخضع لها الكلية ، وأن تكون جميع الإجراءات التى يتخذها أستاذ المقرر أخلاقية ومتوافقة مع المعايير العامة والخاصة بالجامعة ، وإتاحة الفرصة لمناقشة الأسس والقواعد المستخدمة فى اتخاذ القرارات.

٣- العدالة التعاملية Interpersonal Justice

يقصد بها درجة إدراك الطالب لاحترام أستاذ المقرر لحقوق الطالب الأكاديمية والإنسانية والتعامل معه بلطف ولباقة وصدق وأمانة، وعدم التمييز فى المعاملة بين الطلاب ، كما تشمل العدالة التعاملية إدراك الطالب لجودة الطريقة التى يعامل بها أستاذ المقرر الطالب عندما يتقدم بشكوى أو يطلب تفسيراً لإجراء من إجراءات المقرر. ويذكر (Charash & Spector, 2001, 283) أن مستوى العدالة التعاملية ترتفع عندما يعامل الفرد باحترام وكرامة ، وتنخفض عندما يعامل بقسوة وعدم احترام.

٤- العدالة المعلوماتية Informational Justice

يقصد بها درجة ادراك الطالب لاحترام أستاذ المقرر لأسئلته والرد عليها وعدم الاستهانة بها وتوضيح جميع الإجراءات المتعلقة بالمقرر للطلاب والتى منها الاختبارات وتوزيع الدرجات والتكليفات ونظام الغياب وتأثيره على الدرجات، كذلك تتضمن العدالة المعلوماتية إدراك الطالب لوجود التوضيحات والارشادات حول أى إجراء متصل بالمقرر فى الوقت المناسب وإتاحة المعلومات والإرشادات المتصلة بالمقرر لجميع الطلاب ، وليس لبعضهم، وتوضيح مبررات أى درجة أو أى إجراء متعلق بالطالب.

ثانياً: دافعية الإنجاز Achievement Motivation

الدافعية تكوين فرضى، وهى تعبر عن حالة يعيشها الكائن الحى تعمل على استثارة السلوك وتنشيطه وتوجيهه نحو هدف معين، ويمكن أن يستدل على هذه الحالة من تتابعات السلوك الموجهة نحو الهدف ، وتنتهى هذه التتابعات بتحقيق الهدف موضوع الدافع (ابراهيم قشقوش ، طلعت منصور ، ١٩٧٩ ، ١٠).

أما دافعية الإنجاز، فيذكر ابراهيم قشقوش وطلعت منصور أن دافعية الإنجاز تمثل مكونات أساسية تتناغم مع أسمى المكونات الدافعية الإنسانية، فدافع الإنجاز مكوناً جوهرياً فى سعى الفرد نحو تحقيق ذاته، حيث يشعر الانسان من خلال ما ينجزه وفيما يحققه من أهداف، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستويات أعظم لوجوده الإنسانى الواعى (ابراهيم قشقوش وطلعت منصور، ١٩٧٩، ١٧-١٨).

ويرجع الاهتمام بدراسة دافعية الإنجاز نظراً لأهميتها ليس فقط فى المجال النفسى ولكن أيضاً فى العديد من المجالات والميادين التطبيقية والعملية كالمجال الاقتصادى والمجال التربوى والمجال الأكاديمى حيث يعد الدافع للانجاز عاملاً مهماً فى توجيه السلوك وتنشيطه ، وفى إدراكه للموقف فضلاً عن مساعدته فى فهم وتفسير سلوك الفرد، وسلوك المحيطين به (عبد اللطيف محمد خليفة،٢٠٠٠، ١٦).

وتختلف قوة الدافع للإنجاز عند الأفراد مثلما تختلف النشاطات فى طبيعة التحدى الذى تفرضه والغرض الذى تقدمه للتعبير عن هذا الدافع لذلك ينبغى أن نأخذ بعين الاعتبار كل العوامل الشخصية والبيئية عندما نحاول تفسير قوة دافع الإنجاز بالنسبة لفرد معين يواجه تحدياً محدداً فى حالة محددة يمكن للفرد نفسه أن يكون مدفوعاً بصورة أقوى للإنجاز فى وقت معين قياساً على وقت آخر حتى يكون فى معظم الظروف ميالاً على وجه العموم لتحقيق منجزات للإنجاز أكثر من الآخرين (عبد الله أحمد محمد، ٢٠١٨، ٢١٧).

وعلى الرغم من أن مفهوم دافعية الإنجاز يرتبط فى الأصل بأعمال "موراى "، فى كتابه استكشافات فى الشخصية (١٩٣٨)، ومع أن تحديد معناه يرجع إلى "ر. سيزر " (١٩٤٢)، إلا أنه من الثابت أن الدراسات المنظمة فى هذا المجال ومحاولة تأصيل البحث فيه وبلورة نظرية قيمة عنه بما تتطلبه هذه النظرية من تقنيات وأساليب فنية فقد ارتبطت بالإسهامات التى حمل لواءها "ماكيلاند" و"اتكنسون" ومدرستهما (ابراهيم قشقوش و طلعت منصور ، ١٩٧٩ ، ٣٤).

وهناك العديد من النظريات التى تفسر دافعية الإنجاز نذكر منها ما يلى:

- **نظرية الإنجاز لماكيلاند McClelland Theory:** يقوم تصور ماكيلاند لدافعية الإنجاز فى ضوء تفسيره لحالة السعادة أو المتعة بالحاجة إلى الإنجاز، فهناك ارتباط بين الخبرات السابقة والأحداث الإيجابية، وما يحققه من نتائج ، فاذا كانت مواقف الإنجاز الأولية إيجابية بالنسبة للفرد فإنه يميل للأداء فى السلوكيات المنجزة، أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت بعض الخبرات السلبية فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافع تحاشى الفشل (عبد اللطيف خليفة، ٢٠٠٠، ١٠٩)

- **نظرية اتكنسون Atkinson Theory:** قام اتكنسون (Atkinson, 1957) بإلقاء الضوء على العوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطرة، وأشار إلى أن مخاطرة الإنجاز فى عمل ما تحددها أربع عوامل منها: عاملان يتعلقان بخصال الفرد، وعاملان يتعلقان بخصائص المهمة أو العمل المراد إنجازه (فى: عبد اللطيف خليفة، ٢٠٠٠، ١١٣).

كذلك فقد تأثر اتكنسون فى نظريته عن دافعية الإنجاز بنموذج "ميلر" فى الصراع ، حيث يرى أن السلوك المرتبط بالإنجاز يعتبر ناتجاً لموقف صراعى، فهو يفترض أن الأمارات المرتبطة بالإجتهاد أو السعى إلى مستوى من الامتياز أو التفوق تستثير كلا من الرجاء فى النجاح والخوف من الفشل ، ومن شأن قوة الميل الإقدامى نحو الهدف (الرجاء نحو النجاح) ، فى تناسبها مع قوة الميل الإحجامى (الخوف من الفشل)، أن تحدد ما اذا كان الفرد سيتحرك صوب الأعمال أو المهام المرتبطة بالإنجاز أو بعيدًا عنها(ابراهيم قشقوش و طلعت منصور، ١٩٧٩، ٤٠).

- **نظرية العزو Attribution Theory:** قام وانير بصياغة العزو التى تهدف لتوضيح أثر الدوافع فى خبرات النجاح والفشل، وتفسير السلوك فى مجال الإنجاز، حيث تهتم النظرية بفهم وتفسير طريقة إدراك الفراد لأسباب النجاح والفشل وكيف يؤثر إدراكهم على دافعتيهم للإنجاز، وقد وضع مانير ثلاث أنماط لتتابع الدافعية وهى نقص الدافعية بعد الفشل، زيادة الدافعية بعد النجاح (فى: أحمد حسن محمد الليثى، ٢٠٢٠، ١٤٩).

كما أن نظرية العزو تتنبأ بأنه عندما تكون النتائج غير عادلة، فإن الظلم المدرك أو عدم العدلة المدركة يخفض من تقدير الذات، فى حين أن الادراك الايجابى للعدالة يزيد من تقدير الذات (فى: احسان شكرى عطية، ٢٠١٤، ٢٩٥).

ثالثاً: فعالية الذات الأكاديمية Academic Self – Efficacy

يتطلب من طلبة الجامعة أن يشاركوا بفعالية فى عمليات التعلم، ولذلك فهم يقوموا بوضع بعض الأهداف ويبذلوا الجهد لتحقيقها، أهم هذه الأهداف هى الأداء الأكاديمى الناجح، والذى يتأثر بدوره بعدد من العوامل أهمها هو اعتقاد الفرد بنجاحه فى أداء مهمة

ما، وهو ما يطلـــق عليه Bandura اســـم فعاليـــة الذات self –efficacy (Maliha & Sarwat, 2019, 34).

ويشير (Bandura,1986) إلى أن فعالية الذات هي عبارة عن معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لتحقيق مستويات معينة من الأداء ، ولا يتعلق الأمر بالمهارات التي يمتلكها، ولكن بالحكم على ما يمكن للمرء أن يفعله بأي مهارات يمتلكها (Bandura, 1986, 94)

ويرى (Bandura, 2006) أن نظام اعتقاد الفعالية ليس سمة عالمية ولكنها مجموعة متميزة من معتقدات الذات والتى تكون مرتبطة بمجالات العمل، ومجال عمل الطالب مرتبط بمهامه الأكاديمية، ولذلك فإن معتقدات الفعالية هنا تسمى فعالية الذات الأكاديمية(Maliha & Sarwat, 2019, 34). ويعرف (Bandura, 1982) فعالية الذات الأكاديمية بأنها اعتقاد الفرد فى نفسه لإكمال واجباته الأكاديمية بنجاح (Rasit, & et al., 2020,77)، كما يعرفها (Pajares, 1977) بأنها مدركات الطلاب عن قدراتهم التى تؤهلهم لتحقيق النجاح الدراسى فى مادة دراسية أو مجموعة من المواد (محمد عبد السلام سالم،٢٠٠٢، ٣٨٧). فى حين (Sharma & Nasa, 2014) يروا أن فعالية الذات الأكاديمية هى اعتقاد الفرد فى قدرته لتحقيق مستوى مطلوب ومرغوب فى أداء المهام الأكاديمية (فى : Maliha & Sarwat, 2019, 35).

كما يعرفها حمدى (٢٠١٣) بأنها مدى ادراك الفرد لفعالية ذواتهم الأكاديمية، والخاصة بمجال تخصصاتهم الدراسية، وقدراتهم على أداء جميع ما يطلب منهم من التكليفات الدراسية، مما يجعلهم يحققون أعلى الدرجات ويزيد من تحصيلهم الدراسى، ويساعدهم على التنظيم الأكاديمى المناسب، الذى يستطيعون من خلاله تأدية اختباراتهم بنجاح (ندا عوض الشمالى، ٢٠١٩،541).

ويحتل مفهوم فعالية الذات مكانة أساسية في نظرية التعلم الاجتماعي عند باندورا ، وتقوم هذه النظرية على مبدأ الحتمية التبادلية في التعلم الاجتماعي والذي يشير إلى العلاقات السببية المتبادلة بين العوامل البيئية والعوامل السلوكية والعوامل الذاتية ، والذي يعني عدم وجود أفضلية لأي من عوامل البيئة والشخص والسلوك على الأفراد في

إعطاء الناتج النهائي للسلوك، وأن كل عامل من هذه العوامل يحتوي على متغيرات معرفية، ومن المتغيرات المعرفية التي تحدث قبل قيام الفرد بالسلوك؛ مايسمى بالتوقعات أو الأحكام، سواء كانت هذه التوقعات أو الأحكام خاصة بإجراءات السلوك أو الناتج النهائي له ، وأطلق على هذه التوقعات مصطلح فعالية الذات(Bandura,1986, 24).

وطبقا لباندورا فإن الفرد يحتاج لعدد من العوامل المتفاعلة (شخصية وسلوكية وبيئية) ، وتطلق العوامل الشخصية على معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته، أما العوامل السلوكية فتتضمن مجموعة الاستجابات الصادرة من الفرد في موقف معين، وتشمل عوامل البيئة الأدوار التي يقوم بها من يتعاملون مع الفرد ومنهم الآباء، والمعلمون والأقران (Zimmerman,1989,330) .

وبالتالى فإن فعالية الذات تنشأ من خلال تفاعل الفرد مع البيئة واستخدامه لإمكاناته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، وتعكس ثقة الفرد بنفسه وقدرته على النجاح فى أداء المهمة (لبنى جديد، ٢٠١٤، ٧٩).

ووفقاً لنظرية باندورا، تحدث الفعالية الذاتية تغييراً في الطريقة التي يشعر بها الآخرون أو يفكرون، أو يتصرفون بها، فمن الناحية الشعورية، يرتبط الإعتقاد المنخفض بفعالية الذات بالاكتئاب، والقلق، واليأس، والأفراد الذين يتسمون بالفعالية الذاتية المنخفضة، لديهم أيضاً إنخفاض في تقدير الذات، ويحملون أفكاراً متشائمة حول إنجازاتهم، ونموهم الشخصي. ومن ناحية التفكير، فإن الإعتقاد القوي بالكفاءة يسهل العمليات المعرفية والأداء في نواح مختلفة، بما في ذلك جودة صنع القرار، والإنجاز الاكاديمي (شيماء وليد الجوهري و أحمد محمد عبدالخالق، ٢٠١٥).

و يرى (Bandura, 1982) أن مفهوم فعالية الذات من المفاهيم التي تحتل مركزاً رئيسياً في تحديد وتفسير القوة الإنسانية، ففعالية الذات تؤثر في أنماط التفكير والتصرفات، والإثارة الوجدانية وكلما ارتفع مستوى فعالية الذات، ارتفع بالتالي الإنجاز وانخفضت الاستثارة الانفعالية، لذا فإن لفعالية الذات قيمة كبيرة في تفسير تصرفات الأفراد لأنها تساعد في تفسير الإختلاف بين أنماط السلوك، فالذين يتمتعون بفعالية ذات عالية يعتقدون أنهم يقدرون على عمل أشياء يمكن بها تغيير وقائع البيئة، أما الذين

يتصفون بفعالية ذات منخفضة ، فإنهم يرون أنفسهم عاجزين عن إحداث سلوك له قيمته أو له تأثيره ونتائجه (Bandura, 1982 ,١٢٣) .

كما يرى باندورا أن من العوامل التي تؤثر في توقعات ذات الفرد، شدة الفعالية الذاتية، وتحدد شدة أو قوة الفعالية الذاتية في ضوء الخبرات السابقة ومدى ملاءمتها للموقف، حيث يسهل القضاء على توقعات فعالية الذات الضعيفة لدى الفرد من قبل الخبرات غير المدعمة من الأفراد، بينما الأفراد الذين يمتلكون توقعات قوية نحو إتقانهم للمهام، يمكنهم المثابرة بشكل أقوى في مواجهة المعوقات التي تعوق أدائهم (Bandura, 1977, 85).

وكما يؤكد Schwarzer(١٩٩٩) أن فعالية تمثل عنصراً هاماً في عمليات الدافعية، وعلى مستوى هذه الفعالية يتوقف إشباع أو تعديل أو كبح هذه الدافعية(عبد الحكيم المخلافى ، أمينة رزق، و أحمد الجرموزى، ٢٠١٠، ٤٨٤).

وقد أشارت دراسة (Cole&Hopkinsk,1999) أنه توجد علاقة موجبة بين التقرير عن الكفاءة الذاتية والأداء الفعلى وإنجاز المهام، كما أن اعتقاد الفرد فى كفاءتهم الذاتية يؤثر على اختيارهم وطموحاتهم وكم الجهد الذى يبذلونه فى موقف ما، وأيضاً الكفاءة الذاتية تؤثر فى قدرة الفرد على مواجهة الصعوبات التى يتعرضون لها (عزيزة بسيونى محمد رمضان،حمدى محمد ياسين، ٢٠١٦، ١٣).

ولفاعلية الذات دوراً حيوياً لطلاب الجامعة فى مواجهة الضغوط سواء كانت ضغوط نفسية، ضغوط إجتماعية أو ضغوط أكاديمية حيث تعمل فاعلية الذات على تحقيق النمو النفسى والتغلب على أى عقبات قد تواجه طلاب الجامعة (عزيزة بسيونى محمد رمضان،حمدى محمد ياسين، ٢٠١٦، ١٢).

كما يشير (Bandura,1977) أن أحكام فعالية الذات عملية استنتاجية تتوقف على معلومات الفرد المستمدة من أربعة مصادر رئيسية هي(Bandura,1977:195-198)

١-**الإنجازات الأدائية (Performance Accomplishment)** أو ما يطلق عليها الخبرات المباشرة، وتمثل المصدر الأكثر تأثيراً في فعالية الذات لدى الفرد لأنه يعتمد أساساً على الخبرات السابقة التي يمتلكها الشخص، فإذا تمكن الفرد من إنجاز

مهام صعبة سابقاً فإن هذا يشعره بكفاءة ذات عالية، أما الفرد الذي لديه خبرات إخفاق سابقاً فإن هذا الأمر يقوده إلى الإحباط في أداء مهام لاحقة، فالنجاح عادة يرفع توقعات الفعالية، بينما الإخفاق المتكرر يخفضها.

وفي هذا يشير جابر عبد الحميد إلى أن النجاح في الأداء يزيد من مستوى فعالية الذات بما يتناسب مع صعوبة المهمة أو العمل، كما أن الأعمال التي يتم إنجازها بنجاح من قبل الفرد معتمداً على نفسه تكون أكثر تأثيرا على فعالية ذاته من تلك الأعمال التي يتلقى فيها مساعدة من الآخرين، إلا أن الإخفاق المتكرر يؤدي في أغلب الأحيان إلى انخفاض فعالية الذات ، وخاصة عندما يعلم الشخص أنه بذل أفضل ما لديه من جهد (جابر عبد الحميد، 1990 , 149).

٢-**الخبرات البديلة (Vicarious Experiences)** ويشير فى هذا المصدر إلى الخبرات البديلة غير المباشرة التي يمكن أن يحصل عليها الفرد، فرؤية أداء الآخرين للأنشطة والمهام الصعبة يمكن أن تنتج توقعات مرتفعة مع الملاحظات الجيدة أو المركزة والرغبة في التحسن والمثابرة مع المجهود، ويطلق على هذا المصدر التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين فالأفراد الذين يلاحظون نماذج ناجحة يمكنهم استخدام هذه الملاحظات لتقدير فعاليتهم الخاصة.

٣-**الإقناع اللفظي(Verbal Persuasion)** في محاولات للتأثير على السلوك البشري، يتم استخدام الإقناع اللفظي على نطاق واسع نظراً لسهولته وسهولة توافره، حيث يتم من خلاله الإيحاء لدى الأفراد للاعتقاد بأنهم قادرون على التعامل بنجاح والتأقلم مع الظروف التي سيطرت عليهم في الماضي، إلا أنه يرجح أن تكون توقعات الفعالية المستحدثة بهذه الطريقة أضعف من تلك الناشئة عن الإنجازات الفعلية للفرد ، لأنها لا توفر قاعدة تجريبية حقيقية في مواجهة التهديدات المؤلمة ، وتاريخ طويل من الفشل في التعامل معها .

ويطلق (Pajares,1996) على هذا المصدر أيضا الإقناع الاجتماعي Social Persuasion ويشير إلى عمليات التشجيع والتدعيم من الآخرين، فالآخرين في

بيئة التعلم الاجتماعية (المعلمون ، والآباء ، والأقران) يمكنهم إقناع المتعلم لفظياً بقدرته على النجاح في مهام خاصة (Pajares,1996:٢).

ويرى (Pajares,2009) أن الاتصال اللفظى يكون بمثابة تغذية راجعة تؤدى إلى دور إيجابى فى تفعيل معتقدات فعالية الذات(عزيزة بسيونى محمد رمضان،حمدى محمد ياسين، ٢٠١٦، ١٤).

وهذا ما يؤكده باندورا (١٩٩٧) فى أنه قد يكون الإقناع اللفظي وحده محدوداً في قدرته على إحداث زيادة مستمرة في الفعالية المدركة، إلا أنه يمكن أن يعزز التغيير الذاتي إذا كان التقييم الإيجابي ضمن حدود واقعية، حيث يؤدي إلى أن يبذل الأفراد جهداً كافياً لتحقيق النجاح، وتأكيد المعتقدات، وتعزيز تنمية المهارات، والشعور بالفعالية الذاتية، وفي المقابل فإن رفع المعتقدات غير الواقعية للقدرات الشخصية؛ لا ينتج عنه سوى الإخفاقات التي من شأنها تقويض معتقدات المتلقين في قدراتهم(Bandura,1997,101)

٤-**الحالة الانفعالية والفيسولوجية (affective state)** ويذكر Pajares (٢٠٠٩) أن الحالة الانفعالية الايجابية تعمل على رفع معتقدات فاعلية الذات، ويمكن لمستوى معين من الاستارة الانفعالية أن تؤدى إلى تنشيط المشاعر التى تساهم بتقوية الأداء ، فالمعلم يمكنه تخفيف وطأة المواقف الضاغطة وخفض التوتر الناجم عن إحداثها الامتحان(عزيزة بسيونى محمد رمضان،حمدى محمد ياسين، ٢٠١٦، ١٤).

الدراسات السابقة:

اطلعت الباحثة على الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية وفيما يلى عرض لهذه الدراسات:

- **دراسة محمد عناز، محمود أحمد أبو سمرة (٢٠٠٤)**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع المناخ الجامعى لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بكل من دافعية الإنجاز وواقع مستوى الطموح، تكونت عينة الدراسة (٦٤٢) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من طلبة السنة الثالثة فى أربع جامعات فلسطينية فى الضفة الغربية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية دالة احصائياً بين المناخ الجامعى ودافعية الإنجاز.

- **دراسة أيمن غريب عواد وعدنان عبد السلام العضايلة (٢٠١٠)**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين المناخ الجامعي السائد في الجامعات الحكومية والخاصة وكل من دافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من كلا الجنسين من طلبة الجامعات الأردنية وتكون مجتمع الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة من الجامعات الحكومية والخاصة بالتساوي. أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب وطالبات الجامعات ذات المناخ الجامعي المفتوح ومتوسطات درجات طلاب وطالبات الجامعات ذات المناخ المغلق في كل من دافعية الإنجاز ومستوى الطموح لصالح طلاب وطالبات الجامعات ذات المناخ الجامعي المفتوح.

- **دراسة زياد بركات وليلى أبو على (٢٠١٦)**

هدفت هذه الدراسة التعرف على مستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية وعلاقة ذلك بمستوى المهارات الاجتماعية والنفسية والتحصيل لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي. تكونت عينة الدراسة من (٤٢٥) طالباً وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن تقديرات الطلبة لمستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية متوسطة بصفة عامة، وذلك على المجموع الكلي للمقياس والمجالات الفرعية له، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الإعتقاد بالعدالة المدرسية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي تبعاً لمتغير الجنس. ومن جهة أخرى أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية، وذلك على المجموع الكلي لمقياس العدالة المدرسية ومجالاته: عدالة الأنظمة والقوانين وعدالة المعلمين، بينما عدم وجود فروق دالة إحصائياً على مجال عدالة الإدارة المدرسية وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مستوى الاعتقاد بالعدالة المدرسية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي وبين مستوى المهارات الاجتماعية والنفسية والتحصيل الدراسي لديهم، وذلك على المجموع الكلي لمقياس العدالة المدرسية والمجالات الفرعية له.

• **دراسة هشام فتحى محمد جاد الرب، عثمان حمود الخضر (٢٠١٦).**

تناولت هذه الدراسة مفهوما مستحدثاً للعدالة يتمثل في إدراك طلبة تخصص علم النفس بجامعة الكويت للعدالة الأكاديمية حيث شملت العينة ٢٣٢ طالباً وطالبة من جامعة الكويت، بمتوسط عمري قدره ٢١.٧ سنة (ع=٢,٤) .وقد استخدم الباحثان مقياساً جديداً طور لهذا الغرض مكونا من ٢٤ بنداً معدة لقياس أربعة أبعاد للعدالة الأكاديمية. وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنوده أن هناك أربعة أبعاد متمايزة للعدالة الأكاديمية هي العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التعاملية، والعدالة المعلوماتية، حيث كانت هذه الأبعاد على درجة كافية من ثبات الاتساق الداخلي. وتشير النتائج إلى أن الطلاب الذين حصلوا على تقدير عال في نهاية المقرر يدركون أبعاد العدالة الأكاديمية التوزيعية والإجرائية والتعاملية بشكل أعلى جوهرياً من نظرائهم متوسطي ومنخفضي التقدير، علما بأن إدراكهم للعدالة الأكاديمية كان سابقاً على علمهم بتقدير المقرر النهائي. كما دلت النتائج على أن مجموعة الطلبة مرتفعي التقدير قد تحسنت لديهم إدراكات العدالة التوزيعية بشكل جوهري بعد معرفة تقدير المقرر النهائي مقارنة بنظرائهم متوسطي التقدير. كما أشارت النتائج إلى أن المجموعة التي انخفضت تقديراتها في المقرر عما كانت تتوقعه، بعد معرفتهم بالتقدير النهائي، قد انخفضت معها إدراكاتهم للعدالة التوزيعية أيضا وبشكل جوهري مقارنة بالمجموعة التي لم يتغير تقديرهم الفعلي عن توقعاتهم والمجموعة التي زاد تقديرهم الفعلي عن توقعاتهم. ولم تظهر النتائج تفاعلاً دالاً بين الجنس والفرق بين التقدير المتوقع والتقدير الفعلي علي تغير إدراك الطالب لأي من أبعاد العدالة الأكاديمية .

• **دراسة حسن عبد الله الحميدى وهيفاء على اليوسف (٢٠١٩)**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى إدراك العدالة الأكاديمية وعلاقة ذلك بالتوافق في الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية الأساسية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٩) طالباً وطالبة بكلية التربية الأساسية، وقد أظهرت النتائج أن مستوى إدراك الطلبة والطالبات للعدالة الأكاديمية مرتفع بصفة عامة، وذلك على المجموع الكلي للمقياس وأبعاده الأربعة. كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد العدالة الأكاديمية وأبعاد التوافق في الحياة الجامعية، مع إسهام العدالة التوزيعية بصورة دالة

إحصائياً في التنبؤ بالتوافق النفسي والتوافق الدراسي. ومن جهة أخرى أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في بعد العدالة الإجرائية والتوافق في الحياة الجامعية خاصة البعد الاجتماعي وذلك لصالح الذكور، بينما لم توجد فروق دالة إحصائياً للتخصص والتحصيل الدراسي في إدراك العدالة الأكاديمية وأبعادها الأربعة. لكن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للتحصيل الدراسي في التوافق في الحياة الجامعية، إذ يرتفع التوافق الجامعي الكلي وبعدى التوافق الدراسي والنفسي لدى الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع والمتوسط مقارنة بالتحصيل المنخفض.

- **دراسة نجوى أحمد عبد الله (٢٠١٩)**

هدفت الدراسة التعرف على مستوى إدراك طلاب وطالبات كلية التربية بالوادي الجديد للعدالة الأكاديمية، وكذلك بحث اختلاف إدراك العدالة الأكاديمية باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، والتخصص الدراسي (علمي/ أدبي). وتكونت عينة البحث النهائية من 216 طالباً وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية بالوادي الجديد، وتوصلت الدراسة إلى أن طلاب عينة الدراسة يدركون جميع الأبعاد (العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية، العدالة التعاملية، العدالة المعلوماتية) والدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية بدرجة متوسطة وليس بدرجة مرتفعة. وعدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في جميع الأبعاد الفرعية (العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية، العدالة التعاملية، العدالة المعلوماتية) والدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية. ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي ذوي التخصص العلمي وذوي التخصص الأدبي في كل من: (العدالة الإجرائية، العدالة المعلوماتية) لصالح متوسط درجات طلاب وطالبات التخصص العلمي، ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي ذوي التخصص العلمي وذوي التخصص الأدبي في (العدالة التعاملية) لصالح متوسط درجات طلاب وطالبات التخصص الأدبي. في حين لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي ذوي التخصص العلمي وذوي التخصص الأدبي في كل من: (العدالة التوزيعية، والدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية). وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في جميع الأبعاد الفرعية (العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية، العدالة التعاملية، العدالة المعلوماتية) والدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية ترجع للتفاعل الثنائي بين النوع والتخصص.

تعقيب على الدراسات السابقة:

- يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة قلة الدراسات التى تناولت العدالة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة – على حد علم الباحثة– حيث تناول بعضها التعرف على مستوى إدراك طلاب الجامعة للعدالة الأكاديمية مثل دراسة نجوى أحمد عبد الله (٢٠١٩)، و حسن عبد الله الحميدى وهيفاء على اليوسف (٢٠١٩). كما تناول البعض الآخر التعرف على علاقة العدالة الأكاديمية بالتوافق فى الحياة الجامعية حسن عبد الله الحميدى وهيفاء على اليوسف (٢٠١٩)، وكذلك علاقة العدالة الأكاديمية بمستوى المهارات الاجتماعية والنفسية والتحصيل الدراسى (زياد بركات ، ليلى أبو على، ٢٠١٩).
- لا توجد دراسات –على حد علم الباحثة – تناولت العدالة الأكاديمية وعلاقتها بدافعية الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية، الأمر الذى يظهر أصالة الدراسة الحالية وتفردها.

فروض الدراسة :

من خلال العرض السابق يمكن صياغة الفروض التالية:

١- يوجد مستوى للعدالة الأكاديمية (كدرجة كلية وكأبعاد) كما يدركها المشاركون فى الدراسة.

٢- توجد علاقة ارتباط دالة موجبة بين العدالة الأكاديمية (كدرجة كلية وكأبعاد) كما يدركها المشاركون فى الدراسة وكل من دافعية الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية.

٣- تتنبأ العدالة الأكاديمية(كدرجة كلية وكأبعاد) كما يدركها المشاركون فى الدراسة تنبؤاً دالاً موجبًا بكل من دافعية الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية.

منهج الدراسة وإجراءاتها :

فيما يلى وصف لمنهج الدراسة وعينة الدراسة وأدوات الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة لإثبات صحة الفروض.

أولاً: منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الإرتباطى لأنه الأنسب لأهداف الدراسة وفروضها حيث يتم دراسة العلاقة الارتباطية بين العدالة الأكاديمية وكل من دافعية الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية.

ثانياً : عينة الدراسة:

١-**العينة الاستطلاعية:** تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من(٥٠) طالباً وطالبة من طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية بسوهاج، وقد تراوحت أعمارهم بين (٢٣.٨-٢١.١) بمتوسط عمرى قدره (٢٢.٢٨) سنة، وانحراف معيارى قدره (٥٢.). وذلك بهدف التحقق من ثبات وصدق أدوات الدراسة الحالية.

٢-**العينة الأساسية:** تم اختيار عينة الدراسة الأساسية بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة الذى يمثل طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بسوهاج، وقد تكونت العينة من(١٩٢) طالباً وطالبة ، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (٢٣.٤-٢١) بمتوسط عمرى مقداره (٢٢.٢٤)، وانحراف معيارى مقداره (٥٢.) .

ثالثاً: أدوات الدراسة: تمثلت أدوات الدراسة فى ثلاث مقاييس وهم:

١- مقياس العدالة الأكاديمية من إعداد: هشام فتحى محمد جاد الرب، عثمان حمود الخضر (٢٠١٦)

٢- مقياس دافعية الإنجاز من إعداد الباحثة.

٣- مقياس فعالية الذات الأكاديمية من إعداد: محمد عبد السلام سالم (٢٠٠٢)

١) مقياس العدالة الأكاديمية

مقياس العدالة الأكاديمية من إعداد هشام فتحى محمد جاد الرب و عثمان حمود الخضر (٢٠١٦) ، تكون المقياس من ٢٤ فقرة تقيس أربعة أبعاد كمكونات رئيسة للعدالة الأكاديمية وهى العدالة التوزيعية وأرقام فقراتها من ١ إلى ٥ ، والعدالة الإجرائية وأرقام فقراتها من ٦- ١٢ ، والعدالة التعاملية وأرقام فقراتها من ٢٣ -١٩ ، والعدالة المعلوماتية وأرقام فقراتها من ٢٠ - ٢٤ . وتدل الدرجة المرتفعة للفرد على إدراكه العالى للعدالة الأكاديمية وهناك خمس اختيارات هى غير موافق اطلاقاً (١) ، غير موافق (٢) ، موافق إلى حد ما (٣) ، موافق (٤) ، موافق تماماً (٥) ، وجميع فقرات المقياس إيجابية. وتتراوح الدرجة الكلية لمقياس العدالة الأكاديمية بين ١٢٠ أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب و ٢٤ أقل درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب فى المقياس.

الخصائص السيكومترية لمقياس العدالة الأكاديمية:

- **صدق المقياس: تم حساب صدق مقياس العدالة الأكاديمية بالطرق الآتية:**

- **الاتساق الداخلى لمقياس العدالة الأكاديمية:**

للتعرف على الاتساق الداخلى لمقياس العدالة الأكاديمية، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس والجدول رقم (1، ٢) يبين النتائج التى تم التوصل إليها:

جدول رقم (١). قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لمقياس العدالة الأكاديمية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	0.٣٤٦**	٩	0.٣٤٣*	١٧	0.٦٩٢**
٢	0.٥٥٧**	١٠	0.٦١٠**	١٨	0.٣٣١*
٣	0.٤٦٨**	١١	0.٦٢٧**	١٩	0.٦٤١**
٤	0.٤٢٣**	١٢	0.٦٦٨**	٢٠	0.٦٠٦**
٥	0.٣٧٩**	١٣	0.٦٥٧**	٢١	0.٦٩٣**
٦	0.٦١٣**	١٤	0.٦٧١**	٢٢	0.٦٧٨**
٧	0.٦٦٧**	١٥	0.٦٧٨**	٢٣	0.٦٥٥**
٨	0.٥١١**	١٦	0.٣٣٤*	٢٤	0.٧٧٩**

*القيمة دال عند ٠.٠٥ **القيمة دال عند ٠.٠١

يتبين من الجدول رقم (١) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وعند مستوى دلالة (.01)، الأمر الذى يدل على تجانس فقرات المقياس.

جدول رقم (٢). قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس العدالة الأكاديمية والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد العدالة الأكاديمية	قيمة معامل الارتباط
العدالة التوزيعية	0.٦٢٥**
العدالة الاجرائية	0.٨٨٥**
العدالة التعاملية	0.٨٣**
العدالة المعلوماتية	0.٥١٨**

** القيمة عند ٠١.

يتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط لأبعاد العدالة الأكاديمية دالة عند مستوى دلالة (0.01) ، الأمر الذى يدل على صدق الاتساق الداخلى للمقياس.

- **ثبات المقياس:** تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب ثبات التجزئة النصفية لأبعاد مقياس العدالة الأكاديمية وكذلك للمقياس ككل باستخدام معادلة التصحيح لسبيرمان – براون ، وكانت قيم معاملات الارتباط لأبعاد المقياس كما يلى: العدالة التوزيعية = 60. ، العدالة الإجرائية = 76. ، العدالة التعاملية = 65. ، العدالة المعلوماتية = 88. ، أما معامل الارتباط للدرجة العدالة الأكاديمية = 75. وهى معادلات ثبات مرتفعة، مما يشير إلى ثبات مقياس العدالة الأكاديمية.

٢) مقياس دافعية الإنجاز:

قامت الباحثة بإعداد مقياس دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة بعد الإطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة المتصلة بالموضوع وهى: فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨٧)، مريم سعود رميح العازمى (٢٠١٣)، وكمال مصطفى حزين وآخرون (٢٠١٤). تكون المقياس فى صورته الأولية من ٣٢ مفردة تقيس المثابرة وتحديد الهدف والنجاح والتفوق ومستوى الطموح ، وهذه الفقرات مصممة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسى باختيارت ١, ٢, ٣, ٤, ٥ حيث ٥ أعلى درجة ، ١ أقل درجة، وبعض المفردات إيجابية وبعضها سلبية، وتتراوح الدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز بين ١٦٠ أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب و ٣٢ أقل درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب فى المقياس.

الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الإنجاز:

- **صدق المقياس:** تم حساب صدق مقياس دافعية الإنجاز بالطرق الآتية:

- صدق المحكمين: للتحقق من صدق المقياس تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوى وذلك للحكم على المقياس، وبناء على توجيهاتهم تم إجراء التعديلات المطلوبة.
- صدق المحك: بلغ معامل الارتباط بين المقياس الحالى والمحك وهو مقياس دافعية الإنجاز للراشدين لمريم سعود رميح العازمى (٢٠٠٧) (٠.٧٨)، وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يعد مؤشراً على صدق المقياس.
- **الاتساق الداخلى لمقياس دافعية الإنجاز:**

للتعرف على الاتساق الداخلى لمقياس الدافعية الإنجاز، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والجدول رقم (٣) يبين النتائج التى تم التوصل إليها:

جدول رقم (٣). قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رفقم الفقرة	معامل الارتباط
١	.٣٤٥**	١٢	.٧٠٤*	٢٣	.٦٩٢**
٢	.٦١٥**	١٣	٥٩٤.**	٢٤	.٦١٥**
٣	.٣٢١*	١٤	٥٣٣.**	٢٥	.٥٢٤**
٤	.٥٤٣**	١٥	٤٨٠.**	٢٦	.٤٣٢**
٥	٤٠٨.**	١٦	٣١١.*	٢٧	.٥١٧**
٦	٣٣٣.*	١٧	٧٥٤.**	٢٨	.٤١١**
٧	٣١٢.*	١٨	٣٢٢.*	٢٩	.٣٨٣**
٨	٣٣٢.*	١٩	٣٤٦.*	٣٠	.349**
٩	٣٣٥.**	٢٠	٥١٧.**	٣١	.310*
١٠	٥٥٥.**	٢١	٦٣٦.**	٣٢	.311*
١١	٣١٢.*	٢٢	.٤٤٦**		

*القيمة دال عند ٠.٠٥ **القيمة دال عند ٠.٠١

يتبين من الجدول رقم (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى دلالة (0.05)، (.01)، الأمر الذى يدل على تجانس فقرات المقياس.

- **ثبات المقياس:**

تم التحقق من ثبات مقياس دافعية الإنجاز عن طريق حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية بإستخدام معادلة التصحيح لسبيرمان –براون ،وكانت قيمته ٠.781 وهى قيمة مرتفعة، مما يشير إلى ثبات مقياس دافعية الإنجاز.

٣) مقياس فعالية الذات الأكاديمية:

مقياس فعالية الذات الأكاديمية من إعداد محمد عبد السلام (٢٠٠٢) ويتكون المقياس من ٦٣ فقرة تقيس مجموعة من الأبعاد المختلفة لفعالية الذات الأكاديمية (معتقدات التحصيل الدراسي، معتقدات أداء التكليفات الدراسية، معتقدات تنظيم الذات الأكاديمية، معتقدات الأداء فى مواقف الامتحان ، ومعتقدات التخصص الدراسي)، يتم الإجابة عليها وفقاً لمقياس ليكرت الخماسى من ١–٥ ، وهناك عبارات موجبة وأخرى سالبة ، وتتراوح الدرجة الكلية لمقياس فعالية الذات الأكاديمية بين ٣١٥ أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب و ٦٣ أقل درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب فى المقياس.وقد قام معد المقياس بحساب ثبات المقياس عن طريق معامل ألفا وقد بلغت قيمته 0.809 ، وهى قيمة مرتفعة تشير إلى ثبات المقياس، كذلك قام بحساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.462–0.921) وكلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) و (.01). وقام معد المقياس أيضاً بحساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة التطبيق بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وتراوحت قيمة معاملات الارتباط بين مرتي التطبيق بين (0.351– 0.901) ومعظمها دال إحصائياً عند (0.01). أما صدق المقياس فقد قام معد المقياس بحساب الصدق باستخدام أسلوب التحليل العاملى لفقراته التى سبق وأن عرضها على المحكمين وعينة الطلاب، وقد تراوحت قيم معاملات الصدق الذاتى للمقياس بين (0.394– 0.921)، ومعظمها معاملات ذات قيمة مرتفعة تدل على أن المقياس يقيس ما وضع لقياسه كما ذكر الباحث.

وفى الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة التصحيح لسبيرمان– براون، وكانت قيمة معامل الثبات 0.769 وهى قيمة مرتفعة، مما يشير إلى ثبات الاختبار.

رابعاً: إجراءات الدراسة: قامت الباحثة باتباع الخطوات الآتية فى إجراء الدراسة:

١- إعداد الاطار النظرى للدراسة من خلال جمع المعلومات المتعلقة بمتغيرات الدراسة من أدبيات البحث والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة.

٢- تحديد أدوات الدراسة وهما: مقياس العدالة الأكاديمية (إعداد: هشام فتحى محمد جاد الرب، عثمان حمود الخضر، ٢٠١٦)، دافعية الإنجاز من إعداد الباحثة، و مقياس فعالية الذات الأكاديمية (إعداد: محمد عبد السلام سالم، ٢٠٠٢).

٣- تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية من طلاب الفرقة الرابعة، كلية التربية بسوهاج عددها (٥٠) طالب وطالبة ، للتحقق من ثبات وصدق مقاييس الدراسة.

٤- تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأساسية من طلاب الفرقة الرابعة كلية التربية بسوهاج وعددها (١٩٢) طالب وطالبة.

٥- تصحيح درجات الطلاب باستخدام البرنامج الاحصائى SPSS والوصول إلى نتائج الدراسة.

٦- مناقشة نتائج الدراسة الحالية وتفسير النتائج فى ضوء أدبيات البحث والدراسات السابقة المتعلقة بالدراسة.

خامساً: أساليب المعالجة الإحصائية:

تم إدخال البيانات ومعالجتها باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١-المتوسطات

٢-الانحرافات المعيارية

٣-معامل ارتباط بيرسون

٤-تحليل الانحدار المتعدد

سادساً: نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

وينص على أنه : "يوجد مستوى للعدالة الأكاديمية (كدرجة كلية وكأبعاد) كما يدركها المشاركون فى الدراسة".

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب مستوى إدراك العدالة الأكاديمية باستخدام المعادلة الآتية:

الحد الأعلى لمقياس ليكرت (وهو ٥)–الحد الأدنى لمقياس ليكرت (وهو ١)

عدد المستويات (تم تحديد ٣ مستويات)

$$= \frac{٥-١}{٣} = \frac{٤}{٣} = ١.٣٣$$

١+ ١.٣٣ = ٢.٣٣ وبذلك يمكن تقسيم مستويات إدراك العدالة الأكاديمية إلى ثلاث مستويات كما يلى:

المستوى المنخفض = ١_____ ٢.٣٣

المستوى المتوسط = ٢.٣٤_____٣.٦٧

المستوى المرتفع = ٣.٦٨_____٥

وبعد حساب مستويات إدراك العدالة الأكاديمية، تم حساب المتوسطات والإنحرافات المعيارية لمقياس العدالة الأكاديمية وأبعادها الأربعة لدى عينة الدراسة كما فى الجدول رقم (٤).

جدول رقم (٤).المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمقياس العدالة الأكاديمية وأبعادها الأربعة لدى عينة الدراسة

أبعادها العدالة الأكاديمية	المتوسطات	الإنحرافات المعيارية	المستوى
١- العدالة التوزيعية	٣.٥٩	.68	مرتفع
٢- العدالة الإجرائية	٣.٥٨	.61	مرتفع
٣- العدالة التعاملية	٣.٩٨	.60	مرتفع
٤- العدالة المعلوماتية	٣.٩٨	.71	مرتفع
الدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية	٣.٧٨	.44	مرتفع

من الجدول رقم (٤)، يتضح أن المتوسطات الحسابية للعدالة الأكاديمية وأبعادها الأربعة أعلى من (3.68) وهو المستوى المرتفع، وهذا يعنى أن مستوى إدراك عينة الدراسة للعدالة الأكاديمية وأبعادها الأربعة مرتفع.

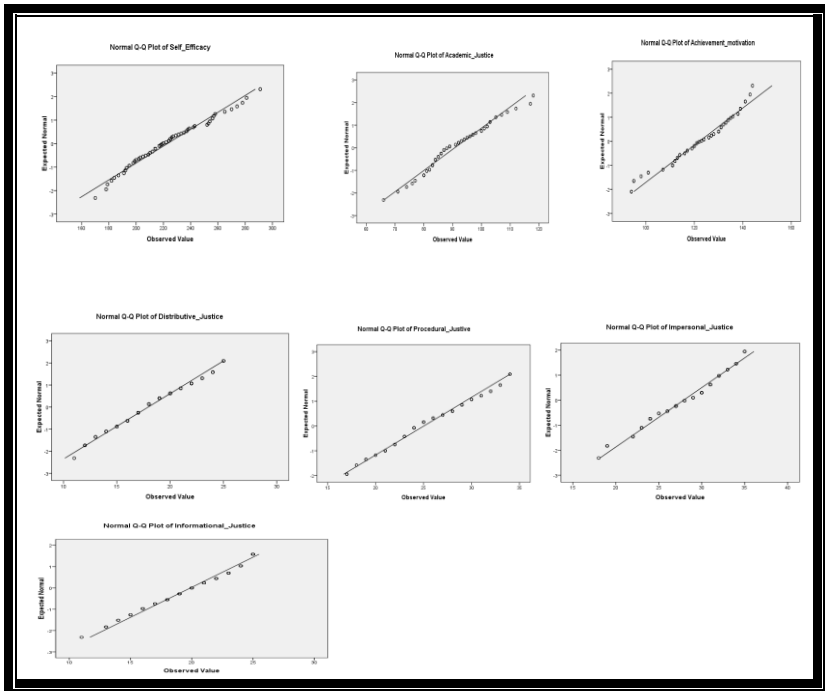
ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء حرص كلية التربية – جامعة سوهاج على تحقيق العدالة الأكاديمية داخل الكلية، مع الالتزام من قبل أعضاء هيئة التدريس ومنتسبيها بتحقيقها للحصول على تعليم جيد وخصوصاً فى ضوء تطبيق معايير الجودة للتعليم الجامعى والتى تسعى كلية التربية للحصول عليها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حسن عبد الله الحميدى وهيفاء على اليوسف (٢٠١٩) التى أظهرت نتائجها وجود مستوى مرتفع من العدالة الأكاديمية وأبعادها الأربعة (العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية، العدالة التعاملية، والعدالة المعلوماتية) لدى طلبة كلية التربية الأساسية.

ثانيا: نتائج الفرض الثانى وتفسيرها:

وينص على أنه: توجد علاقة ارتباط دالة موجبة بين العدالة الأكاديمية (كدرجة كلية وكأبعاد) كما يدركها المشاركون فى الدراسة وكل من دافعية الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية.

ولمعالجة هذا الفرض إحصائياً تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بعد التحقق من شروطه وهى الاعتدالية من خلال اختبار Kolmogorov–Smirnov حيث جاءت قيم الاختبار لمتغيرات الدراسة غير دالة، كما تم التحقق من شرط الخطية من خلال الرسم البيانىNormal Q–Q Plot كما فى شكل رقم (١)، حيث يتبين أن النقاط متجمعة حول الخط لكل متغير من متغيرات الدراسة.

شكل (١). يبين رسم Normal Q-Q Plot لمتغيرات الدراسة حيث تتجمع النقاط حول الخط مما يدل على وجود الخطية .



وجاءت نتائج معاملات الارتباط كما فى الجدول التالى:

جدول رقم (٥). معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية و أبعادها الأربعة وكل من دافعية الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية

أبعاد العدالة الأكاديمية	العدالة التوزيعية	العدالة الاجرائية	العدالة التعاملية	العدالة المعلوماتية	الدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية
دافعية الانجاز	.334**	.455**	.464**	.602**	.623**
فعالية الذات الأكاديمية	.317**	.420**	.261**	.372**	.496**

** القيمة دالة عند 01.

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (.01) بين جميع أبعاد العدالة الأكاديمية و دافعية الإنجاز، وكذلك بين الدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية والدرجة الكلية لدافعية الإنجاز، وتشير هذه النتيجة إلى أنه كلما ارتفع إدراك الطالب بالعدالة الأكاديمية، كلما زادت دافعيته نحو الإنجاز، بمعنى أنه كلما زاد إحساس الطالب بالعدالة والإنصاف داخل الجامعة، من حيث أنه يحصل على تقديرات تناسب مستواه الأكاديمي، وأن توزيع الدرجات فيه نوع من العدالة والمساواة ولا توجد فروق بينه وبين زملائه تعزى إلى المحسوبية أو إلى ما شابه، وأن أعضاء هيئة التدريس يعاملونه باحترام ومحبة، كل هذا يؤدى إلى زيادة دافعية الطالب نحو مستوى أكاديمي أفضل وبالتالي تزداد دافعيته للإنجاز. وتتفق هذه النتيجة مع ما يراه حسن عبد الله الحميدى وهيفاء على اليوسف أن العدالة الأكاديمية وفقاً لمنظور الطالب هى مدى ما يقدمه من جهد والتزام ومتابعة وما يحصل عليه بالمقابل من نتائج، مقارنة بما قدمه زملاؤه وحصلوا عليه فإن أدرك انتقاصاً فى العدالة وعدم الإنصاف فى التعامل وشك فى نزاهة اتخاذ الإجراءات وتوزيع الدرجات، قل جهده وتأثر التزامه وأداؤه الدراسى(حسن عبد الله الحميدى، هيفاء على اليوسف، ٢٠١٩، ٦٢).

وكذلك تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما يذكره (Bear, 2011) فى أنه لتحقيق العدالة داخل الجامعة يوجد العديد من الفوائد والآثار الإيجابية التى تعود على الطالب والجامعة والمجتمع ككل، حيث تدعم نظرية العدالة أن شعور الطالب بعدالة القوانين داخل الجامعة ترتبط بشكل كبير بزيادة مشاركة الطالب واندماجه بدرجة أكبر فى أنشطة الجامعة ، وزيادة الإنجاز الأكاديمى (فى: غادة محمد أحمد، ٢٠١٨، ٦)

كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (Berti, Mamela, Speltini, &Molinari, 2016,550)، من حيث أن هناك علاقة ايجابية دالة بين عدالة المعلم وكل من دافعية الطالب للتعلم.

وقد أشارت أيضاً النتائج فى جدول (٥) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.01) بين جميع أبعاد العدالة الأكاديمية وفعالية الذات الأكاديمية، وكذلك بين الدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية والدرجة الكلية لفعالية الذات

الأكاديمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (معاوية أبو غزال وشفيق فلاح حسان، ٢٠١٠، ٣١٣) فى أنه عندما يكون إدراك التلاميذ للعدالة المدرسية مرتفعاً، فإن اتجاهاتهم نحو المدرسة تكون ايجابية، وبالتالى فإن توقعاتهم سوف تكون توقعات مرتفعة، وكلما ارتفعت التوقعات فإن الدافعية تتحسن وتزيد مما يؤدى بالضرورة إلى رفع مستوى الفعالية الذاتية المدركة. ويذكر (Bandura,١٩٧٧) أن مصدر الخبرات السابقة هى التى تكون الأكثر تأثيراً في فعالية الذات لدى الفرد، فإذا تمكن الفرد من إنجاز مهام صعبة سابقاً، فإن هذا يشعره بكفاءة ذات عالية، أما الفرد الذي لديه خبرات إخفاق سابقة فإن هذا الأمر يقوده إلى الإحباط في أداء مهام لاحقة، فالنجاح عادة يرفع توقعات الفعالية، بينما الإخفاق المتكرر يخفضها. ومعنى ذلك اذا كان ادراك الطلاب للعدالة الأكاديمية منخفضاً، فإن هذا سوف يشكل لديه خبرة سابقة سلبية، تؤدى به إلى الشك فى معتقداته حول قدرته على تنظيم وتنفيذ مهاراته المعرفية والسلوكية والاجتماعية الضرورية للأداء الناجح فى المهام الأكاديمية، ويؤدى ذلك إلى انخفاض ثقته بنفسه وفعالية الذات الأكاديمية لديه.

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

وينص على أنه: "تتنبأ العدالة الأكاديمية(كدرجة كلية وكأبعاد) كما يدركها المشاركون فى الدراسة تنبؤاً دالاً موجباً بكل من دافعية الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد (enter) للمتغيرات المستقلة (ـــأبعاد العدالة الأكاديمية) لمعرفة اسهامه فى التنبؤ بدافعية الإنجاز كمتغير تابع. ويوضح الجدول الآتى ذلك.

جدول رقم (٦). تحليل الإنحدار المتعدد ودلالته الإحصائية للتنبؤ بدافعية الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية من خلال أبعاد العدالة الأكاديمية

المتغيرات التابعة	المتغيرات المستقلة	معامل B(بيتا)	معامل الانحدار B	معامل الارتباط المتعدد R	نسبة المساهمة R^2	الثابت	قيمة ف	الدلالة	قيمة "ت"	الدلالة	معامل تضخم التباين VIF
دافعية الإنجاز	العدالة التوزيعية	.909	.237	.703	.494	46.372	45.59	.000	4.199	.000	1.178
	العدالة الاجرائية	.257	.085						1.333	.184	1.512
	العدالة التعاملية	.797	.259						4.365	.000	1.305
	العدالة المعلوماتية	1.547	.424						7.022	.000	1.347
فعالية الذات الأكاديمية	العدالة التوزيعية	1.701	.206	.509	.259	107.379	16.31	.000	3.016	.003	1.178
	العدالة الاجرائية	1.427	.220						2.841	.005	1.512
	العدالة التعاملية	.613	.093						1.287	.200	1.305
	العدالة المعلوماتية	1.623	.207						2.827	.005	1.347

يوضح الجدول رقم (٦) نتائج تحليل الانحدار لدافعية الإنجاز كمتغير تابع فى ضوء أبعاد العدالة الأكاديمية كمتغيرات مستقلة. أظهرت نتائج نموذج الانحدار أن نموذج الانحدار معنوى وذلك من خلال قيمة "ف" البالغة 45.59 بدلالة (.000) أصغر من مستوى الدلالة (.001) ، وتشير النتائج أن المتغيرات المفسرة (أبعاد العدالة الأكاديمية) تفسر 49.4 % من التباين الحاصل فى دافعية الإنجاز وذلك بالنظر إلى معامل التحديد (R^2) . كما جاءت قيم بيتا التى توضح العلاقة بين أبعاد العدالة الأكاديمية ودافعية الإنجاز كما يلى (العدالة التوزيعية = .909 ، العدالة الإجرائية= .257 ، العدالة التعاملية = .797 ،العدالة المعلوماتية = 1.547) حيث يمكن استنتاج من قيمة (ت) أن الأبعاد

الثلاثة وهم العدالة التوزيعية، العدالة التعاملية، العدالة المعلوماتية كانت ذات دلالة احصائيه بينما البعد الرابع وهو العدالة الإجرائية لم يكن دال احصائياً، مما يدل على أن هذه المتغيرات الثلاثة تصلح كمتنبئات لدافعية الإنجاز بينما البعد الرابع وهو العدالة الاجرائية لا يصلح كمتنبئ لدافعية الإنجاز. كما يوضح الجدول رقم (٦) اختبار التعددية الخطية multcollinearity لمتغيرات نموذج الإنحدار حيث كشفت النتائج أن قيم معاملات تضخم التباين للمتغيرات المستقلة كانت كما يلى: العدالة التوزيعية = 1.178، العدالة الإجرائية = 1.512، العدالة التعاملية = 1.305 ، العدالة المعلوماتية = 1.347

وهى قيم أصغر من 3 مما يشير إلى عدم وجود مشكلة تعددية بين متغيرات النموذج ، وباجراء اختبار Durbin–Watson's d test لكشف الارتباط الذاتى بين المتغيرات المستقلة، كانت قيمة d = (1.938) وهى أقل من 2 وهذا يشير إلى عدم وجود ارتباط ذاتى بين المتغيرات، وبالتالى قد يكون تم التحقق من شروط الانحدار المتعدد. كما نستطيع كتابة معادلة الانحدار كالتالى

دافعية الإنجاز=46.372 (الثابت) + (.909) العدالة التوزيعية + (.257) العدالة الإجرائية + (.797) العدالة التعاملية + (1.547) العدالة المعلوماتية

كما يوضح جدول رقم (٦) أيضاً نتائج تحليل الانحدار لفعالية الذات الأكاديمية كمتغير تابع فى ضوء أبعاد العدالة الأكاديمية كمتغيرات مستقلة. وقد أظهرت نتائج نموذج الانحدار أن نموذج الانحدار معنوى وذلك من خلال قيمة "ف" البالغة 16.31 بدلالة (.000) أصغر من مستوى الدلالة (.001) ، وتشير النتائج أن المتغيرات المفسرة (أبعاد العدالة الأكاديمية) تفسر 25.9% من التباين الحاصل فى فعالية الذات الأكاديمية وذلك بالنظر إلى معامل التحديد (R^2) . كما جاءت قيم بيتا التى توضح العلاقة بين أبعاد العدالة الأكاديمية ودافعية الإنجاز كما يلى (العدالة التوزيعية = 1.701 ، العدالة الإجرائية = 1.427، العدالة التعاملية = .613 ، العدالة المعلوماتية = 1.623 ، حيث يمكن استنتاج من قيمة (ت) أن الأبعاد الثلاثة وهم العدالة التوزيعية ، العدالة الإجرائية، العدالة المعلوماتية كانت ذات دلالة احصائيه بينما البعد الرابع وهو العدالة التعاملية لم يكن دال احصائياً، مما يدل على أن هذه المتغيرات الثلاثة تصلح كمتنبئات

لفعالية الذات الأكاديمية بينما البعد الرابع وهو العدالة التعاملية لا يصلح كمتنبئ لفعالية الذات الأكاديمية. كما يوضح الجدول رقم (6) اختبار التعددية الخطية multicollinearity حيث كشفت النتائج أن قيم معاملات تضخم التباين للمتغيرات المستقلة كانت كما يلى : العدالة التوزيعية =1.178 ،العدالة الإجرائية = 1.512 ، العدالة التعاملية = 1.305 ، العدالة المعلوماتية = 1.347 ، وهى قيم أصغر من 3 مما يشير إلى عدم وجود مشكلة تعددية بين متغيرات النموذج، وباجراء اختبار Durbin–Watson's d test لكشف الارتباط الذاتى بين المتغيرات المستقلة، كانت قيمة d = 1.799 ، وهى أقل من 2 وهذا يشير إلى عدم وجود ارتباط ذاتى بين المتغيرات، وبالتالى يكون قد تم التحقق من شروط الانحدار المتعدد، كما نستطيع كتابة معادلة الانحدار كالتالى

فعالية الذات الأكاديمية = 107.379(الثابت)+ (1.701) العدالة التوزيعية + (1.427) العدالة الإجرائية + (.613) العدالة التعاملية + (1.623) العدالة المعلوماتية

المناقشة وتفسير النتائج للفرض الثالث:

يلاحظ من جدول رقم (٦) أن معاملات الانحدار الخاصة بكل من أبعاد العدالة الأكاديمية الثلاثة وهى (العدالة التوزيعية، العدالة التعاملية، العدالة المعلوماتية) جاءت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.000) مما يدل على أن هذه الأبعاد تصلح كمنبئات لدافعية الإنجاز، ويدل ذلك أنه كلما أحس وإدرك الطالب أن هناك عدالة وإنصاف فى توزيع الدرجات، بحيث يحصل كل طالب على درجته فى المقرر على أساس أدائه ولا تدخل اعتبارات أخرى فى تقدير هذه الدرجة، أيضاً اذا كان هناك احترام من قبل أستاذ المقرر لحقوق الطالب الأكاديمية، واحترام لأسئلته والرد عليها، كل ذلك يؤثر فى أداء الطالب ودافعيته نحو التعلم.

وقد أظهرت نتائج معاملات الانحدار فى جدول (٦) أن بعد العدالة الإجرائية لم يكن دالاً إحصائياً، مما يشير إلى أن هذا البعد لا يصلح كمتنبىء لدافعية الإنجاز. ويمكن تفسير ذلك إلى عدم اهتمام الطالب بهذا الجانب الإجرائي الخاص بالمقرر، مثل توصيف

المقرر والذى يوضح للطالب؛ توزيع الدرجات، أساليب التقويم، نظام الغياب ...ألخ. ويمكن أن يعزى ذلك إلى عدم توضيح أستاذ المقرر–فى أولى محاضراته– للطرق والآليات والمعايير المستخدمة في تحديد وتقويم المخرجات التي تخص الطالب الجامعي.

كما يلاحظ أيضاً من جدول (٦) أن معاملات الانحدار الخاصة بكل من أبعاد العدالة الأكاديمية الثلاثة وهى (العدالة التوزيعية ، العدالة الإجرائية ، والعدالة المعلوماتية) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (000.) مما يدل على أن هذه الأبعاد تصلح كمنبئات لفعالية الذات الأكاديمية، ويمكن تفسير ذلك أنه عندما يشعر الطالب أن هناك انصاف وشفافية فى توزيع الدرجات وفى توضيح مخرجات المقرر مثل توصيف المقرر ومعرفة درجات الغياب واحترام أسئلة الطالب والرد عليها، كلما زاد الاتجاه الايجابى للطالب نحو التعلم وزادت ثقته بنفسه وشعر بالرضا وابتعد عن التوتر والاحباط، مما يوثر فى فاعلية الذات الأكاديمية لديه. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة معاوية أبو غزال وشفيق فلاح حسان (٢٠١٠).

كما أظهرت نتائج التحليل المتعدد فى جدول (٦) أن بعد العدالة التعاملية لم يكن دالاً إحصائياً، مما يشير إلى أن هذا البعد لا يصلح كمتنبىء لفعالية الذات الأكاديمية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هناك فجوة بين الأستاذ الجامعى والطالب فى الجانب التعاملى والتفاعلى، ولذلك لا يأخذ الطالب هذا الجانب فى الاعتبار، وقد يكون ذلك بسبب أن الطالب يشعر أنه لا يعامل بلطف أو بعدالة من قبل الأستاذ، ويشعر بأن هناك تمييزاً فى المعاملة بين الطلاب، كما أن الطالب قد يشعر بعدم الإنصاف فى جودة الطريقة التى يعامل بها أستاذ المقرر الطالب عندما يتقدم بشكوى أو يطلب تفسيراً لإجراء من إجراءات المقرر. وتذكر (Woolfolk,1998) أن المعلمين الذين يتصفون بالدف والود فى تعاملهم مع طلابهم يحظون بحب طلابهم وينعكس ذلك على حب الطلاب للدراسة (فى: وفاء حسن،٢٠١١، ٢٦٠). كما أن التفاعل الجيد بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة يشكل عاملا أساسياً فى تحقيق الأداء الأكاديمى الفعال ،مما يزيد من كفاءة وفاعلية العملية التعليمية وتضمن تحقيق العدالة الأكاديمية والعلاقات مع الطلبة (وفاء حسن، ٢٠١١، ٢١٨).

التوصيات:

توصى الدراسة الحالية فى ضوء ما توصلت اليه من نتائج التوصيات الآتية:

١- إعداد برامج توعوية واقامة ندوات لتوضيح العدالة الأكاديمية وأبعادها الأربعة لدى طلاب الجامعة لما لها من أثر على تنمية دافعية الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية لديهم.

٢- ضرورة تطبيق العدالة الأكاديمية داخل البيئة الجامعية على جميع الطلاب دون تمييز لأحدهم دون الآخر لأنها تؤثر على دافعية الطلاب نحو الإنجاز الأكاديمى وكذلك على فعالية الذات الأكاديمية لديهم .

٣- الاهتمام بمعرفة المشكلات والصعوبات الأكاديمية التى تؤثر على دافعية الانجاز وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

البحوث المقترحة:

توصى الدراسة الحالية فى ضوء ما توصلت اليه من نتائج ما يلى:

١- دراسة العدالة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بمتغيرات أخرى مثل أساليب اتخاذ القرار، الصمود الأكاديمى ، التسويف الأكاديمى، الإبداع الانفعالى.

٢- دراسة العلاقة بين أبعاد العدالة الأكاديمية ودافعية الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية بالمراحل التعليمية الأخرى.

مراجـــع الدراسة

أولاً: المراجع العربية:

ابراهيم قشقوش و طلعت منصور (١٩٧٩). **دافعية الإنجاز وقياسها**. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

إحسان شكري عطية حجازى ، محمد أحمد الدسوقى ، فاتن فاروق عبدالفتاح، و نصر محمود صبرى (٢٠١٤). العدالة المدرسية وعلاقتها بالانتماء المدرسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعداد. *مجلة كلية التربية: جامعة بورسعيد، ع١٦* ، 324 – 288.

أحمد حسن محمد الليثى (٢٠٢٠). المتانة العقلية وعلاقتها بالدافعية الأكاديمية وأساليب مواجهة الضغوط لعينة من طلاب جامعة حلوان. *مجلة البحث العلمى فى التربية ، جامعة عين شمس*– كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع٢١، ج٦، ١٣٩–١٨٥.

أيمن عواد غريب و عدنان عبدالسلام العضايلة (٢٠١٠). المناخ الجامعي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعات الأردنية .*الثقافة والتنمية: جمعية الثقافة من أجل التنمية، س ١١, ع ٣٧* ، 77 – 38.

جابر عبد الحميد (١٩٩٠) . **نظريات الشخصية ، البناء ، الديناميات ، طرق البحث ، التقويم** . القاهرة: دار النهضة العربية .

حسن عبدالله الحميدي وهيفاء علي اليوسف (٢٠١٩). مستوى إدراك العدالة الأكاديمية وعلاقته بالتوافق في الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية الأساسية . *المجلة التربوية: جامعة الكويت – مجلس النشر العلمي، مج٣٤, ع١٣٣* ، 107 – 59

زياد بركات وليلى أبو علي (٢٠١٦). الاعتقاد بالعدالة المدرسية وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والنفسية والتحصيل لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسية والثانوية في محافظة طولكرم .*مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الإنسانية: جامعة النجاح الوطنية، مج٣٠, ع٤* ، 744 – 719.

شيماء وليد الجوهري وأحمد محمد عبدالخالق(٢٠١٥). العلاقة بين الاكتئاب والفعالية الذاتية لدى عينة من الأطفال والمراهقين الكويتيين. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، جامعة الكويت، ٤١ (١٥٦). ٥٩-٩١.

عبد الحكيم المخلافى، أمينة رزق، وأحمد الجرموزى (٢٠١٠). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض السمات الشخصية لدى الطلبة: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء. *مجلة جامعة دمشق*، مج ٢٦، ٤٨١-٥١٤.

عبد اللطيف محمد خليفة (٢٠٠٠). **الدافعية للانجاز**. القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر.

عبد الله أحمد محمد آل زاهر (٢٠١٨). دافعية الإنجاز وعلاقته بالذكاء الروحى لدى طلاب كلية التربية فى جامعة الملك خالد. *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية* ، ع١٢، ٢١٣-٢٣٧.

عزيزة بسيونى محمد رمضان،حمدى محمد ياسين(٢٠١٦). **فاعلية الذات الأكاديمية وأساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى عينة من طلاب المرحلة الجامعية** دراسة تحليلية كيفية.رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.

غادة محمد احمد شحاته (٢٠١٨). العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب وعلاقتها بالاندماج الجامعي لديهم .*مجلة كلية التربية: جامعة بنها – كلية التربية*، مج٢٩, ع١١٥ ، 102 – 1.

فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨٧). **كراسة تعليمات اختبار الدافع للانجاز للأطفال والراشدين**. ط٣. القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

فايزة فاضل ، نجاة بزايد ،وغياث بوفلجة(٢٠١٩). العدالة التنظيمية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز: دراسة ميدانية بشركة صناعة الاسمنت – زهانة – معسكر الجزائر. *مجلة دراسات نفسية وتربوية: جامعة قاصدي مرباح – مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية* مج١٢, ع٣ ، ٢٩٢ – ٣٠٨.

كمال مصطفى حزين عثمان وسيد محمد سيد صبحى ، ايمان فوزى سعيد شاهين (٢٠١٤). مقياس دافعية الانجاز. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع١٥١ ، ٧٤-٤٩.

لبنى جديد (٢٠١٥). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها بدافع الإنجاز الأكاديمى لدى طلبة التعليم المفتوح(دراسة ميدانية على عينة من طلبة رياض الأطفال). مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية- سلسلة الآداب والعلوم، مج ٣٧، ع ٢، ٧١- ٩١.

محمد عبد السلام سالم غنيم (٢٠٠٢). طبيعة فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. **المؤتمر العلمى السنوى العاشر - التربية وقضايا التحديث والتنمية فى الوطن العربى**، ج٢، جامعة حلوان، كلية التربية، ٣٨٥-٤٢١.

محمد عبد الإله عناز الطيطى، و محمود أحمد أبو سمرة(٢٠٠٤). **المناخ الجامعى وعلاقته بدافع الإنجاز ومستوى الطموح عند طلبة جامعات الضفة الغربية** فى فلسطين، رسالة ماجستير، جامعة القدس ، (القدس).

مريم سعود رميح العازمى (٢١٠٣). تقنين مقياس دافعية الانجاز للراشدين. *عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية*، س ١٤، ع ٤٣، ٣٥١- ٣٣٣.

معاوية أبو غزال و شفيق فلاح حسان علاونة (٢٠١٠). العدالة المدرسية و علاقتها بألفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الاساسية في محافظة اربد: دراسة تطورية. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية: جامعة دمشق، س٢٦, ع٤* ، 317 - 285.

نجوى أحمد عبدالله واعر(٢٠١٩) "العدالة الأكاديمية المدركة لدي طلاب كلية التربية بالوادي الجديد في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية "*مجلة الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس - مركز الإرشاد النفسي* ع٥٧ ، ٣١٧، - ٣٤٤.

ندا عوض الشمالي (٢٠١٩). فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بالاتجاه نحو التفكير الناقد لدى طالبات جامعة الباحة .*مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط – كلية التربية، مج٣٥, ع٣* ، 558 – 535.

نصر محمد العلى ومحمد عبد الله سحلول (٢٠٠٦). العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الانجاز وأثرهما فى التحصيل الأكاديمى لدى طلبة الثانوية فى مدينة صنعاء، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية ، مج ١٨، ع ١، ٩١- ١٣٠.

وفاء حسن مرسى (٢٠١١). العدالة الأكاديمية لعضو هيئة التدريس: مدخل لتحقيق جودة الأداء الأكاديمى الجامعى الواقع وسبل التفعيل. مجلة رابطة التربية الحديثة، مج٤، ع٩ ، ٢١٦-٣٤١.

هشام فتحي محمد جاد الرب وعثمان حمود الخضر(٢٠١٦). إدراك العدالة الأكاديمية لدى طلبة علم النفس قبل وبعد معرفة نتائج تقييم المقرر. *المجلة التربوية، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي*، مج٣٠، ع١٢٠، ١٥ – ٦٠

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Bandura, A.(1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, *37*(2), 122–147.

Bandura, A. (1986). **Social Foundation of Thought and action: A social Cognitive Theory.** Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). **Self-Efficacy The exercise of control**.New York: W.H.Freeman.

Berti, C., Silvia, D. B., & Monica, P. (2010). Exploring Engagement in the university context: The Role of Justice and Social Identification. Procedia Social Behavorial Science, 2, 2248-2252.

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).

Charash, Y. C. and Spector, P. E. (2001). The Role of Justice in Organization: A Meta - Analysis. Organizational Behavioral Human Decision Processes, Vol. 86, NO. 2, 278-321.

Jeanne E. O. (2006**). Educational Psychology: Developing Learner.** Fifth Edition, Pearson/Merrill Prentice Hall.

Maliha, N., and Sarwat, I., (2019). Academic Self Efficacy as a predictor of Academic Achievement of Students in pre Service Teacher Programs. Bulletin of Education and Research, 41(1), 33-42.

Mulder, P. (2018). *Adams Equity Theory*. Retrieved from: ToolsHero: https://www.toolshero.com/psychology/adams-equity-theory/

Mohammad Hosein Modabber, Ehsan Rahmanian, Yousef Hosseini, Marzieh Haghbeen (2017).Relationship between Educational Justice and Academic Burn Out Injahrom University of Medical Sciences in 2014: A Descriptive-Analytic Study. *International Journal of Scientific Study*, July 2017 , Vol 5 , Issue 4,

Rasit, C., Fatih, O., and Fatma, A. (2020). Investigating the Relationship between Life Satisfaction and Academic Self- Efficacy on College Students'Organization Identification. *International Journal Psychology and Educational Studies*, 7(1), 76-85.

Pajares, F. (1996). Current Direction in Self – Efficacy Research. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Association, N. Y., 1-7, Available at https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/effchapter.html

Wiesman, J (2016). Exploring Novice and Experinced Teachers Perceptions of Motivational construct with Adolescent students. **American Secondary Education**, 44(2), 4-20.

Woolfolk, A. (2005). **Educational Psychology**. Ninth Edition, New York: Pearson Education, Inc.

Zimmerman, B. (1989). A Social Cognitive View of Regulated Academic Learning. Journal of Educational Psychology, 81,329-33.