[٥]

العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي ودافعية التعلم لدى الطلبة

د. سعاد عبد الكريم نور
الباحث الأول
أستاذ مشارك
قسم الأصول والإدارة التربوية
كلية التربية الأساسية– الكويت

د. عروب أحمد القطان
الباحث الثاني
أستاذ مشارك
قسم الأصول والإدارة التربوية
كلية التربية الأساسية– الكويت

د. هديل يوسف الشطي
الباحث الثالث
أستاذ مشارك
قسم الأصول والإدارة التربوية
كلية التربية الأساسية– الكويت

العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي ودافعية التعلم لدى الطلبة

د. سعاد عبد الكريم نور*، د. عروب أحمد القطان**،
د. هديل يوسف الشطي***

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، والتعرف على مستوى الإنجاز الأكاديمي ودافعية التعلُم لدى طلبة كلية التربية الأساسية، وأثر بعض المتغيرات على ذلك، والكشف عن العلاقة بين العدالة الأكاديمية وكلٍ من الإنجاز الأكاديمي ودافعية التعلُم، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس العدالة الأكاديمية، ومقياس الإنجاز الأكاديمي،ومقياس دافعية التعلُم (إعداد الباحثات)، وتألفت عينة الدراسة من (٦٨٠) طالباً وطالبة في كلية التربية الأساسية، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى العدالة الأكاديمية ككل كبير إلى حدٍ ما، وأن مستوى الإنجاز الأكاديمي مرتفع لدى أفراد عينة الدراسة، وأن مستوى دافعية الإنجاز مرتفعة لدى أفراد العينة. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الإنجاز الأكاديمي ودافعية التعلُم وفقاً لمتغير النوع، ووجود فروق حول العدالة الأكاديمية لصالح الذكور، وعدم وجود فروق حول العدالة الأكاديمية وفقاً لمتغير العمر، بينما توجد فروق حول الإنجاز الأكاديمي ودافعية التعلُم، وعدم وجود فروق حول دافعية التعلُم وفقاً لمتغير التخصص، بينما توجد فروق حول العدالة الأكاديمية والإنجاز الأكاديمي. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية متوسطة دالة إحصائياً بين العدالة الأكاديمية والإنجاز الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية قوية بين العدالة الأكاديمية ودافعية التعلُم.

الكلمات المفتاحية: العدالة الأكاديمية، الإنجاز الأكاديمي، دافعية الإنجاز، كلية التربية الأساسية، الكويت.

* الباحث الأول: أستاذ مشارك– قسم الأصول والإدارة التربوية– كلية التربية الأساسية– الكويت.
** الباحث الثاني: أستاذ مشارك– قسم الأصول والإدارة التربوية– كلية التربية الأساسية– الكويت.
*** الباحث الثالث: أستاذ مشارك– قسم الأصول والإدارة التربوية– كلية التربية الأساسية– الكويت.

Academic justice for faculty members in the College of Basic Education in the State of Kuwait and its relationship to academic achievement and learning motivation among students

Abstract:

The study aimed to identify the level of academic justice for faculty members in the College of Basic Education in the State of Kuwait, and to identify the level of academic achievement and learning motivation among students of the College of Basic Education, and the impact of some variables on that, and to reveal the relationship between academic justice and both academic achievement and learning motivation, and the correlational descriptive approach was used, and included Study tools on the scale of academic justice, the measure of academic achievement, and the scale of learning motivation (prepared by the researchers), and the study sample consisted of (680) male and female students in the College of Basic Education, and the results found that the level of academic justice as a whole is fairly large, and that the level of academic achievement High among the study sample, and the level of achievement motivation is high among the sample members. The results indicated that there were no statistically significant differences between the averages of the study sample members on academic achievement and learning motivation according to the gender variable, and there were differences on academic justice in favor of males, and there were no differences on academic justice according to the age variable, while there were differences on academic achievement and learning motivation, and there were no differences on learning motivation according to the specialization variable, while there were differences on academic justice and academic achievement. The results also showed the existence of a statistically significant medium correlation between academic justice and academic achievement, and the existence of a strong correlation between academic justice and learning motivation.

Keywords: Academic Justice, Academic Achievement, Achievement Motivation, College of Basic Education, Kuwait.

مقدمة:

إن تقدم المجتمع وازدهاره لا يعتمد فقط على موارده سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية، بل يعتمد أيضاً في المقام الأول على القدرات الخاصة بأفراده، خاصة في هذا العصر الذي نرى فيه التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل في جميع المجالات، وهذا يتطلب من جميع المؤسسات بالمجتمع، وخاصة الجامعات، الاهتمام بتنمية القدرات المختلفة لهؤلاء الأفراد، وإعدادهم على النحو الأمثل للعمل في كافة التخصصات التي يحتاجها المجتمع للنهوض به وتحقيق أهدافه. ولذلك كان لزاماً إعطاء الأولوية لطلبة الجامعات، لأنهم أكبر شريحة مؤثرة في المجتمع ويشكلون أهم قوته البشرية، فهم مصدر التجديد والإنتاج، فيجب الاهتمام بهم وبنتائج تعلمهم من خلال الاهتمام بالعوامل المؤثرة فيهم، مثل تنمية السلوك والاتجاهات الإيجابية، وأيضاً تطوير القيم الأخلاقية كالعدالة التي من شأنها تحقيق إنجازهم الأكاديمي، ودافعيتهم للتعلم.

وتعد الجامعة من أهم المؤسسات التي أوكل لها المجتمع مهمة إعداد الطلاب لخوض عراك الحياة، وهم مسلحون بالعلم النافع والخلق الطيب والمهارات الأساسية التي تتناسب ومهنته مستقبلاً؛ لذا فمن المهم أن يشعر الطلاب داخل الجامعة بأنهم يُعاملون بعدالة وتساوٍ في الحقوق والواجبات الأكاديمية بالإضافة لاكتساب القيم والمبادئ الأخلاقية؛ لذا يجب أن تكون العدالة فيها قائمة ونافذة، وتكون من أهم المبادئ التي تسعى الجامعة لتحقيقها وإكسابها للطلاب من خلال ممارساتها الفعلية سواء من قبل أعضاء هيئة التدريس أو من قِبل المؤسسة تجاه الطلاب (عطية، ٢٠٢٠، ٢). كما أشارت بعض الدراسات إلى أن العدالة في المؤسسات التعليمية تتمثل في وجود إجراءات تتيح للطلاب الفرصة للتعبير عن وجهة نظرهم فيما يتعلق بالدرجة التي يحصلون عليها، وكيفية توزيعها ومراجعتها والتحقق من صحتها، وبناء إجراءات المقرر على المعلومات الدقيقة والصادقة، وتعامل أستاذ المقرر بأسلوب مهذب يتسم بالأدب والاحترام المتبادل (واعر، ٢٠١٩، ٣٢٣).

كما أرجعت بعض الدراسات أن العدالة الأكاديمية من وجهة نظر الطالب هي مدى الجهد والالتزام والمتابعة التي يقدمها، والنتائج التي يحصل عليها

بالمقابل مقارنة بما قدمه وحصل عليه أقرانه. فإذا أدرك نقصاً في العدالة وعدم الإنصاف في التعامل شكك في سلامة اتخاذ الإجراءات وتوزيع الدرجات، وبالتالي سيقل جهده ويتأثر التزامه وأدائه الأكاديمي (الحميدي واليوسف، ٢٠١٩، ٦٢). ويرتبط تحقيق العدالة الأكاديمية لدى الطلاب بدافعية الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية، واللتين تحتلان مكانة كبرى في تعريف وتفسير قوة الإنسان، وهما من المتغيرات الضرورية التي يجب مراعاتها في جميع النظم التعليمية، ويعتمد عليهما المستوى الأكاديمي وفهم المشكلات السلوكية لدى الطلاب (جديد، ٢٠١٥، ٧٤).

يعتبر الإنجاز الأكاديمي من أهم الدوافع التي تشكل بعداً جوهرياً وراء تحقيق الفرد لذاته، ويؤثر ويتأثر بعملية التعلم، إذ يمثل الرغبة في الإنجاز والنجاح والأداء المتميز والمثابرة حتى تحقيق الهدف من عملية التعلم (عليوة، ٢٠٢١، ٣٤٧). وهو دافع ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق هدفه أو تحقيق النجاح ضمن مستوى معين من التميز الذي يؤمن به الفرد، وهو عنصر مهم في النشاط الأكاديمي وله أثر فعال في التحصيل الدراسي، ولما كان الدافع أهم شرط أساسي لعملية التعلم، فقد حرص المعلمون وأعضاء هيئة التدريس على تحفيزه لما له من دور في توليد سلوك المتعلم وتوجيهه وضمان استمرار نشاطه. كما أن سلوكه المحفز ليس بمعزل عن الجانب المعرفي للتعليم (جديد، ٢٠١٥، ٧٣).

وتعد دافعية التعلم لها أهمية بالغة في عملية توجيه السلوك وإثارته واستمراره، وهي حالة مميزة من الدافعية العامة الخاصة بالموقف التعليمي، فهي ميل الطلبة لأداء نشاطات أكاديمية ذات هدف، ويؤدي إشباعها إلى الرضا الداخلي والتعزيز النفسي، ويمكن وصف دافعية التعلم بأنها القوة الكامنة داخل الطالب والتي تعمل على تحفيز سلوكه واستمراريته من أجل الوصول إلى الهدف، وتحقيق التوازن المعرفي (التيهي والربيع، ٢٠١٨، ١٢).

وفعالية الذات الأكاديمية يمكن اعتبارها من أهم ميكانزمات القوى الشخصية؛ حيث تمثل مركزاً مهماً لدافعية الطالب نحو القيام بأي عمل أو نشاط دراسي خاصةً عند مواجهته للضغوط الأكاديمية التي يتطلبها النجاح في الحياة الدراسية الأكاديمية، فالنجاح يرفع من فاعلية الذات، والإخفاق المتكرر يخفضها،

ولذلك فشعور الطالب بعدم العدالة الأكاديمية ينتج عنه التوتر والقلق والإحباط وعدم الرضا، وقد يترتب على ذلك الأداء السيء أو عدم الاهتمام، وبالتالي قد يؤثر هذا الشعور في فعالية الذات الأكاديمية لدى الطالب، ومن ناحية أخرى فإن دافع الإنجاز يشكل بعداً جوهرياً وراء تحقيق الفرد لذاته من خلال ما يسعى إليه من أهداف (غنيم، ٢٠١٧، ٣٨).

ويشير Robbins & Judge (2007) إلى أن فكرة العدالة الأكاديمية بمعناها الحالي في الجامعات والمدارس تعود إلى النظرية التي وضعها آدامز، والتي تسمى المساواة، في منتصف الستينيات، والتي تنص على أن الفرد يقارن بين نسبة مخرجاته إلى مدخلاته مع نسبة مخرجات الآخرين إلى مدخلاتهم. فإذا كانت النسبتان متساويتين من وجهة نظره فلا يوجد شعور بالظلم أو عدم المساواة (Robbins & Judge, 2007, 2)، والعدالة الأكاديمية هو مصطلح حديث نسبيا تم استخدامه في جامعة هارفارد عام ٢٠١٤ عندما طالب الطلاب بالعدالة الأكاديمية، ودعت الجامعة إلى فرض العدالة الأكاديمية وقالت أنها تأتي من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، والعدالة الأكاديمية هي ما يدركه الطالب من موضوعية في إجراءات تدريس المنهج أو المقرر وتقويم مخرجاته، وأيضاً طريقة تعامل أستاذ المنهج أو المقرر مع جميع الطلاب على المستويين الأكاديمي والإنساني، كما أنها قابلة للتغيير إذا تغيرت تصورات الطالب نحوها (Williams, J, 2016, 1-2).

ومن هذا المنطلق فإن عدالة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات موضوع في غاية الأهمية؛ حيث يتم مناقشته على نطاق واسع، وأن الطلاب يعرفون العدالة كواحدة من صفاتهم الجيدة والمهمة وأثرها على رضا الطلاب أو عدم رضاهم، وقد تبين أنها تفسر خبرتهم بالمناخ الأكاديمي الإيجابي وفي الغالب يختبر الطلاب سلوك أستاذ المقرر فيما يتعلق بتوزيع الدرجات، والتفاعل بينهم، كما أن باستطاعتهم تحديد ما إذا كان عادلاً أم ظالماً (Peter et al., 2013, 1222).

ورغم ذلك فإن العدالة الأكاديمية ما زالت لا تحظى بالاهتمام المطلوب، أو الابتكار المناسب، من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الكويتية وكلية التربية الأساسية بشكل خاص، وقد يعود ذلك إلى أنماط التفكير والعادات الموروثة ونظرة

المجتمع لأعضاء هيئة التدريس والدور الذي يلعبونه، كما أن الإنجاز الأكاديمي ودافعية التعلم من المتغيرات المهمة ولهما أثر كبير على سلوك الطالب، لذا قامت الباحثات بهذه الدراسة لمعرفة علاقة هذه المتغيرات بالعدالة الأكاديمية.

مشكلة الدراسة:

إن تحقيق العدالة داخل الجامعة له العديد من الفوائد والآثار الإيجابية التي تعود على الطالب والجامعة والمجتمع ككل، وتدعم نظرية العدالة أن إحساس الطالب بالعدالة داخل الجامعة يرتبط بشكل كبير بزيادة المشاركة والاندماج في الأنشطة الجامعية، بالإضافة إلى زيادة التحصيل الأكاديمي (Bear et al., 2011,160). حيث تؤكد دراسة بيرتي وآخرون (2010) Berti, et al., على أهمية بحث قضايا العدالة في الجامعات بوجه عام وقاعة الدراسة بوجه خاص، وتم تركيزه على الإحساس بالمعاملة غير العادلة، وأشار إلى أن هذه الموضوعات تؤثر في سلسلة من الأبعاد الحاسمة في تكيف واندماج الطلبة في الجامعات، ومن ثم لابد من أن تتم معاملة كل الطلبة بدون تحيز وبشكل مستقل عن خصائصهم الفردية. كما تؤكد دراسة محمد وآخرون (2017) Mohammad, et al., إن قضية العدالة مسألة مهمة للغاية ويجب احترامها في جميع مجالات حياة الإنسان، ويجب مراقبة ذلك عن كثب في الأوساط التعليمية، وخاصة الجامعات، لما لهذا السلوك من تأثيرات عديدة على النشاط الأكاديمي للطالب، ويمكن أن يجعل شعور عدم العدالة إلى نفور الطلاب تجاه التعليم والمحتوى ويخلق انعدام الأمن التعليمي لديهم.

لذا أصبحت هناك حاجة ملحة إلى البحث الحالي ليهتم بموضوع العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي ودافعية التعلم لدى الطلبة؛ حيث يمثل هذا الموضوع أهمية كبيرة لكثير من الطلبة والطالبات الجامعيين، وخاصة لأن الطالب المعلم هو ناقل للقيم ومحفز الدافعية للإنجاز لدى طلابه أثناء عمله بعد التخرج من الجامعة، ويقع عليه مسؤولية التعامل بالعدالة الأكاديمية التي اكتسبها من أعضاء هيئة التدريس أثناء تعلمه في كلية التربية الأساسية. كما أن العدالة الأكاديمية – على حد اطلاع الباحثات – لم تنل الاهتمام الكافي من الدراسة في البيئة الكويتية،

وكذلك الإنجاز الأكاديمي ودافعية التعلم، ونظراً لأهمية تلك المتغيرات في حياة الطالب المعلم المستقبلية، وجدت الباحثات أنه من الضروري إجراء مثل هذا البحث، وتم صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

هل ممارسة العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت لها علاقة بالإنجاز الأكاديمي، ودافعية التعلم لدى الطلبة؟

ويتفرع عن هذا التساؤل، الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مستوى العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت من وجهة نظر الطلبة؟

٢- ما مستوى الإنجاز الأكاديمي ودافعية التعلم لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت من وجهة نظرهم؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول العدالة الأكاديمية والإنجاز الأكاديمي ودافعية التعلم تعزى لمتغيرات (الجنس، والعمر، والتخصص)؟

٤- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس، وكلٍ من الإنجاز الأكاديمي، ودافعية التعلم؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- التعرف على مستوى العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.

٢- التعرف على مستوى الإنجاز الأكاديمي، ودافعية التعلم لدى طلبة كلية التربية الأساسية، وأثر متغيرات (الجنس، والعمر، والتخصص) في ذلك.

٣- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين العدالة الأكاديمية، وكلٍ من الإنجاز الأكاديمي، ودافعية التعلم.

أهمية الدراسة:

أولاً- الأهمية النظرية:

١- حداثة الموضوع الذى تبحثه وتتصدى له الدراسة، والمتعلق بالعدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، وعلاقتها ودورها في تحقيق الإنجاز الأكاديمي، ودافعية التعلم لدى الطلبة.

٢- قد تساهم في تكوين فهم متكامل لأثر ممارسة العدالة الأكاديمية في تحقيق الطلبة للإنجاز الأكاديمي، ودافعيتهم لتعلم تخصصاتهم والنجاح فيها.
٣- تستمد الدراسة أهميتها من أهمية العدالة الأكاديمية لما تحققه من تطور في إبداع الطلبة وتحقيقهم للإنجاز الأكاديمي المطلوب، ودفعهم نحو التعلم بشغف.
٤- قد تفيد الدراسة في تفعيل دور هيئة أعضاء التدريس في تعزيز تحصيل طلابهم، وتطوير البرامج التعليمية وفقاً للممارسات الأكاديمية التي تقوم على تطبيق العدالة الأكاديمية في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.
٥- إبراز دور العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، في حفز الطلبة على الدافعية للتعلم، والإنجاز الأكاديمي.

ثانياً- الأهمية التطبيقية:

١- تحسين العلاقة الأكاديمية القائمة بين أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت وطلابهم.
٢- رفع جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، ورفع وعيهم بأساليب التدريس التي تؤدي إلى الدافعية للتعلم لدى طلابهم؛ لتحقيق الإنجاز الأكاديمي.
٣- تقدم الدراسة تغذية راجعة لعمداء كليات التربية الأساسية؛ لتوجيه أعضائها نحو تعليم طلابهم وفقاً لبرامج التربية المهنية الحديثة.
٤- تطبيق أساليب تحفز الطلبة على تحقيق الإنجاز الأكاديمي، وتحسين دافعيتهم للتعلم.
٥- تتيح نتائج الدراسة للباحثين في الميدان العلمي الوقوف على العلاقة بين العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، وبين دافعية التعلم، والإنجاز لطلابهم.
٦- يمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة، الباحثون في وضع أطر علمية للممارسات الحديثة لأساليب التدريس القائمة على العدالة الأكاديمية في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.

حدود الدراسة: اقتصرت حدود الدراسة الحالية على:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة في جانبها الموضوعي على الكشف عن العلاقة بين العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، ومستوى الإنجاز الأكاديمي، ودافعية التعلم لدى الطلبة.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على الطلبة والطالبات الدارسين في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني، للعام الدراسي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤م.

مصطلحات الدراسة:

العدالة الأكاديمية: إن مفهوم العدالة العام يعبر عن رؤية إنسانية يتركز على تحقيق التوازن بين أفراد المُجتمع من حيث الحقوق ويحكم هذا التصور أنظمة وقوانين يتعاون أكثر من شخص في وضعها بطريقة حُرة دون أي تحكّم أو تدخّل، وهذا حتى تضمن العدالة تحقيق المساواة بين جميع الأشخاص داخل المُجتمع (الزعبي، ٢٠١١، ١٨).

تُعرّف العدالة الأكاديمية بأنها: "رأس مال الطلبة الفكري والثقافي ودعم معرفتهم ومهاراتهم بالموارد المتاحة؛ لمنحهم فرص متساوية للنجاح" (Matteson et al., 2011, 65).

وتعرف أيضاً بأنها: "تصورات العدالة فيما يتعلق بالنتائج، أو العمليات التي تحدث في السياق التعليمي. كما تشير إلى تصورات الطلبة للعدالة في التصحيح والمعاملة بين الشخصية من جانب الأساتذة، وأن درجاتهم عادلة بدرجة أكبر أو أقل، مقارنة بدرجات زملائهم في الدراسة" (Battista et al., 2014, 472).

كما عُرّفت بأنها: "ما يدركه الطالب من موضوعية في إجراءات تدريس المقرر وتقييم مخرجاته، والطريقة التي يعامل بها أستاذ المقرر الطالب هو وزملاؤه على المستويين الأكاديمي والإنساني" (جاد الرب والخضر، ٢٠١٥، ٤).

وتُعرّف العدالة الأكاديمية إجرائيًّا بأنها: هي كل ما يتوقعه الطلاب من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية بالكويت عن العدالة الأكاديمية والتي يشعروا من خلالها بأنهم يعاملون بطريقة عادلة ومنصفة بعيداً عن التحيز والمجاملات، وبالتالي يزداد احترامهم لأعضاء هيئة التدريس وتزداد دافعيتهم للتعلم.

الإنجاز الأكاديمي: يعرف الإنجاز الأكاديمي على أنه: "أداءات للطلاب متسقة وشبه ثابتة ثباتاً نسبيًّا إلى حد يسترعي الانتباه والاهتمام، وأن هذا الاتساق يحدث عبر مدى واسع ومتنوع من الأنشطة والمواد الأكاديمية، ويعتمد المدرسون في قياسها على المجاميع التراكمية الكلية للمواد الدراسية؛ حيث تمثل محكات فعلية تمثل أداءات للطلاب على مدى واسع من الأنشطة المتباينة في مستواها ومحتواها" (محمد، ٢٠٢٠، ١٧٧).

ويعرف الإنجاز الأكاديمي إجرائيًّا بأنه: ما يحصل عليه الطالب من درجات تراكمية تمنحه معدل معين للنجاح أو الرسوب، وتقيس مدى إدراكه لما درسه في المواد الأكاديمية خلال فترة زمنية محددة أكاديميًّا، بالإضافة لقياس قدرته على الإنجاز، وهو ما يؤثر في دافعية الطلاب للتعلم، ويقيّمُها الطالب بنفسه، وعضو هيئة التدريس بمؤسسات إعداد المعلم بعدالة أكاديمية.

الدافعية للإنجاز: تعرف دافعية الإنجاز بأنها: "دافع متعلم ومكتسب ينمو ويتبلور خلال عملية التنشئة الاجتماعية، ويعني الرغبة في التفوق على الآخرين وإرضاء الذات، وتخطي العقبات التي تصادفه والتغلب عليها، وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، وينشأ دافع الإنجاز من حاجات مثل: السعي وراء التفوق، والرغبة في تحقيق النجاح في المهام الصعبة، ويمكن اعتباره دافعاً اجتماعيًّا إذا ما انصب على المنافسة والرغبة في التفوق على الآخرين، وأنه أحد دوافع النمو" (عبد الحميد، ٢٠٠٨، ٥١)

وفي موسوعة علم النفس والتحليل النفسي يشير إلى: "رغبة الفرد وميله لإنجاز ما يعهد إليه من أعمال وواجبات بأحسن مستوى يستطيع الوصول إليه، وأعلى إنتاجية ممكنة حتى يحوز رضاء رؤسائه ومخدوميه فتتفتح أمامه سبل زيادة الدخل، ويسهل أمامه سبيل الترقي والتقدم على نحو ما يوجد لدى بعض العاملين والموظفين" (معيقل، ٢٠١٧، ٤٤٦).

كما تعرف بأنها: "تهيؤ ثابت نسبيًّا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن الأداء في ضوء محدد للامتياز (صبر،٢٠١١، ٣٧).

وتعرف دافعية الإنجاز إجرائيًّا بأنها: ما يدفع ويحفز الفرد داخليًّا؛ لتحقيق النجاح والحصول على درجات مرتفعة للتفوق، وتشمل المثابرة في التغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجههم أكاديميًّا؛ لتحقيق الرضا النفسي، وتحقيقاً للذات، والحصول على مكانة اجتماعية مرموقة.

كلية التربية الأساسية بدولة الكويت: تعتبر كلية التربية الأساسية من أهم المؤسسات الأكاديمية في الكويت منذ تأسيسها عام (١٩٦٢) كمعهد بسيط لتدريب المعلمين والمعلمات، وازدهرت كلية التربية الأساسية في الكويت لتصبح ركيزة أساسية في المشهد الأكاديمي، وتحولت إلى مؤسسة ضخمة تضم تسعة عشر قسماً علمياً يغطي مختلف التخصصات التي يحتاجها سوق العمل الكويتي، فهي تعمل جاهدة على إعداد وتأهيل المعلمين المتميزين علمياً ومهنياً؛ ليكونوا جاهزين لممارسة مهنة التدريس في جميع المراحل التعليمية بتخصصاتها المختلفة، وتتنوع الأقسام بالكلية لتشمل مجموعة واسعة من التخصصات، ومجموعة من البرامج العلمية المتعددة والمتنوعة مثل: العلوم والآداب والدراسات الإسلامية والفنون والرياضة والموسيقى والتكنولوجيا، ويضم الهيكل التعليمي والتدريبي أعضاء هيئة تدريس وتدريب من ذوي الخبرات والسمعة العالية من داخل الكويت وخارجها، مما يجعلها مركزًا للتبادل الثقافي المتنوع.

وتتفاعل هذه الخبرات بما لها من تنوع ثقافي، بصورة تكاملية أدت إلى الاستفادة منها بأقصى صورة ممكنة لتتحول كلية التربية الأساسية من مجرد منشأة تعليمية إلى منظومة متكاملة ومنارة ثقافية شامخة تؤثر في المجتمع وتتأثر بحاجاته ومتطلباته، وتسعى الكلية باستمرار لمواكبة أحدث التطورات والابتكارات في العصر الحديث، من خلال التطور المستمر والتفاني في العمل من أجل تعزيز الوطن ورفعته.

كما تتألق كلية التربية الأساسية كمركز تعليمي متميز بقيادة إدارية وهيئة تدريس تجمع بين الكفاءة العلمية والتجربة العملية، مما يسهم في تقديم تعليم عالي الجودة مواكباً لأحدث المنهجيات والتقنيات التعليمية بفضل رؤيتها الاستباقية والابتكارية، وتعمل جاهدة على صناعة وتخريج جيل من المعلمين والمعلمات المهنيين الملهمين، الذين يمتلكون المهارات والقدرات اللازمة لتحقيق التميز في الميدان

التربوي لخدمة مجتمعهم ووطنهم، وباعتبارها رائدة في مجال التربية والتعليم، تسعى كلية التربية الأساسية إلى تعزيز قيم التسامح والتعايش والابتكار، وتشجيع الطلاب على الاستفادة من إمكانياتهم وقدراتهم الكاملة، وتطوير مهاراتهم الشخصية والاجتماعية؛ ليكونوا ناجحين وفاعلين مساهمين في بناء مستقبل مشرق للكويت والعالم. (كلية التربية الأساسية ٢٠٢٤م).

الخلفية النظرية للدراسة:

العدالة الأكاديمية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي ودافعية التعلم لدى الطلبة:

العدالة الأكاديمية: إن موضوع العدالة الأكاديمية من الموضوعات المهمة جداً، والتي يجب أن تقدر وتحترم في كل مجالات حياة الإنسان؛ لأن عدم الإحساس بالعدالة وحرمان الشخص من حقوقه يخلق لديه شعور بعدم السعادة بالرغم من أنه يبذل ويقدم الكثير من الجهد؛ كي يحقق أهدافه، إلا أنه بسبب نقص العدالة لا يستطيع أن يصل إلى هذه الأهداف (Mohammed Hosein, et al., 2017).

وهناك عوامل واضحة تؤثر على كيف ينظر الأفراد إلى أنشطتهم العملية وكيف يمارسونها؟ فيؤكد جون آدمز أن الأفراد يفقدون دافعيتهم لتأدية مهامهم عندما يفكرون أو يشعرون أن مدخلاتهم أكبر من أو تفوق مخرجاتهم؛ لأنهم يشعرون أنهم لا يعاملون بعدالة، الأمر الذي يؤدي إلى الشعور بخيبة أمل وعدم السعادة، وذلك يمكن أن يقودهم إلى فقدان العزيمة أو الدافعية أو إلى العناد والتمرد والعصيان، أو إلى التظاهر بالمرض (Mulder, 2018).

والعدالة الأكاديمية تعكس عدالة الإجراءات من حيث إحساس الطالب بعدالة الأساليب التي اتبعت في تحديد نواتج جهوده ونزاهة المعايير المتبعة كإجراءات تقييم الأداء، ومستوى إحساس الأفراد بعدالة المعاملة عند تطبيق الإجراءات (واعر، 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 (عليوة، ٢٠٢١، ٣٤٨).

أبعاد العدالة الأكاديمية:

يعد مصطلح العدالة الأكاديمية من المفاهيم الحديثة في المنظور التربوي فقد اتفقت دراسة جاد الرب، والخضر (٢٠١٦، ١٣-١٤)، ودراسة الحميدي واليوسف (٢٠١٩، ٦٨-٦٩)، ودراسة عليوة (٢٠٢١، ٣٥٥-٣٥٦)، ودراسة واعر (٢٠١٩، ٣٢١- ٣٢٢)، ودراسة شحاتة (٢٠١٨، ١٢-١٣) على تعريفات أبعاد العدالة الأربعة كما يلي:

١- العدالة التوزيعية Distributive Justice: ويقصد بها درجة إدراك الطالب لتوزيع المخرجات بشكل متكافئ بين الطلاب، بحيث يحصل الطالب على درجة في المقرر على أساس أدائه، ولا تدخل اعتبارات أخرى غير متعلقة بطبيعة المقرر مثل: الخصائص الفردية للطالب كالجنس والسن، والعرق والدين والطائفة والانتماء السياسي، وغيرها في حصوله على التقدير.

٢- العدالة الإجرائية Procedural Justice: ويقصد بها درجة إدراك الطالب للتكافؤ في الطرق والآليات والعمليات المستخدمة في تحديد المخرجات التي تمسه،وتضمن أن يطبق أستاذ المقرر نفس الإجراءات على جميع الأفراد الذين يخصهمقرار معين دون إعطاء امتياز في الإجراءات لأي منهم دون الآخرين، واتخاذ القرارات الخاصة بالمقرر وفقاً لمعلومات دقيقة، والسماح بإجراءات المراجعة (الدرجات، الاختبارات...)، وعدم تعارض الإجراءات مع القيم الأساسية والقواعد التي تخضع لها الكلية، وأن تكون جميع الإجراءات التي يتخذها أستاذ المقرر أخلاقية ومتوافقة مع المعايير العامة والخاصة بالجامعة، وإتاحة الفرصة لمناقشة الأسس والقواعد المستخدمة في اتخاذ القرار.

٣- العدالة التعاملية Interpersonal Justice: ويقصد بها درجة إدراك الطالب لاحترام أستاذ المقرر لحقوق الطالب الأكاديمية والإنسانية والتعامل معه بلطف ولباقة وصدق وأمانة، وعدم التمييز في المعاملة بين الطلاب، كما تشمل العدالة التعاملية إدراك الطالب لجودة الطريقة التي يعامل بها أستاذ المقرر الطالب عندما يتقدم بشكوى أو يطلب تفسيراً لإجراء من إجراءات المقرر، وأن مستوى العدالة التعاملية يرتفع عندما يعامل الفرد باحترام وكرامة، وينخفض عندما يعامل بقسوة وعدم احترام.

٤- العدالة المعلوماتية Informational Justice: ويقصد بها درجة إدراك الطالب لاحترام أستاذ المقرر لأسئلته والرد عليها، وعدم الاستهانة بها وتوضيح جميع الإجراءات المتعلقة بالمقرر للطلاب والتي منها: الاختبارات، وتوزيع الدرجات، والتكليفات ونظام الغياب، وتأثيره على الدرجات كذلك تتضمن العدالة المعلوماتية إدراك الطالب لوجود التوضيحات والإرشادات المتصلة بالمقرر لجميع الطلاب، وليس لبعضهم، وتوضيح مبررات أي درجة أو إجراء متعلق بالطالب.

الدافعية للتعلم: الدافعية المعرفية والتحصيل الدراسي تعرف الدافعية المعرفية بأنها: داخلية تدفع الطالب للانتباه إلى الموقف التعليمي، والقيام بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم (أبو جادو، ٢٠١٧). ويعرفها جولمان Goleman (2012) بأنها: "حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين، وهذا التعريف قريب من شرح فرويد للدافعية، عندما ذكر بأنه عندما تستثار حاجة خاصة لدى الإنسان تتولد لديد حالة من التوتر وعدم الاتزان؛ لذلك ينشط سلوكه في البحث عن المثيرات التي تشبع تلك الحاجة لديه وتعيده إلى حالة التوازن والاستقرار".

وعضو هيئة التدريس كمعلم بمؤسسات إعداد المعلم هو الركن الأساسي في عملية تعليم الطلبة، وعليه تقع كثير من المسئوليات والأعباء، وقد يكون سبباً رئيساً في نجاح العملية التعليمية أو فشلها، وتقع عليه مسئولية صياغة مستقبل المجتمع، فعند التطرق لموضوع دافعية المتعلم يجب ألا نغفل دافعية المعلم أيضاً، فمن المهم أن يتمتع المعلم بدافعية عالية تمكنه من تحمل هذه الوظيفة الشاقة والمتعبة، وتمكنه أيضاً من استثارة دافعية طلابه، وإن عدم قدرة المعلم على فهم هذا الدور يعتبر في أحيان كثيرة مصدراً من مصادر تثبيط الدافعية لدى الطلبة (بوحمامة، ٢٠١٢، ٣٠). وأكثر النظريات المرتبطة بالدافعية في علاقتها بالعدالة الأكاديمية هي نظرية العدل أو المساواة Equity Theory (بني حمد، ٢٠١١، ٢٢١).

وتسمى أحياناً بنظرية آدمز للعدالة Adam's Equity Theory، وتستند Based نظرية العدالة لآدمز على مسلمة أساسية Basic Assumption مفادها:

رغبة الأفراد في الحصول على معاملة تتسم بالعدالة، وانطلق آدمز من مبدأ نظرية فستنجر في التنافر المعرفي للمقارنة بين الأفراد، وأطلق نظريته التي تقول: أن الأفراد يقارنون معدل مدخلاتهم ومخرجاتهم مع معدل مدخلات ومخرجات أقرانهم من الأفراد؛ ليكونوا شعوراً معيناً تجاه الإنصاف أو عدمه، وبالطبع فإن الأفراد يرغبون في وجود توازن ما بين مدخلاتهم ومخرجاتهم ومدخلات ومخرجات غيرهم من الأفراد؛ ليصلوا إلى الإنصاف المرغوب به، فالفرد يقارن ما يقدمه لعمله من جهد وخبرة ومهارة ومؤهل والتزام مع ما يحصل عليه من راتب وحوافز ومنصب وتقدير، وليس مهمّاً هنا أن يكون ما يقدمه وما يحصل عليه متكافئاً؛ بل يمكن أن يكون غير متكافئ، ولكن المهم أن ما يقدمه الآخرون وما يحصلون عليه متكافئ مع ما يقدمه هو وما يحصل عليه، والمعادلة هي كالتالي: (ما يحصل عليه الفرد/ ما يقدمه الفرد = ما يحصل عليه الآخرون/ ما يقدمه الآخرون). فإذا شعر الفرد بعد هذه المقارنة أن المعادلة غير متكافئة، فإنه سيشعر بالغُبن وعدم المساواة، وقد اقترح آدمز Adams ست طرق يستخدمها الأفراد للعودة لحالة التوازن لتحقيق العدالة، وقد تمثلت هذه الطرق في التالي: (Allison, 2012).

١. يمكن للفرد أن يغير مدخلاته: أي أن الفرد يمكنه أن يبذل مجهوداً أكبر أو يقلل مجهوده؛ لأداء وظيفته وفقاً لاتجاه عدم العدالة.
٢. يمكن للفرد أن يغير نواتجه: كأن يطلب علاوة أو زيادة في أجره أو قد يبحث عن مسارات إضافية؛ لتحقيق النمو والتطور.
٣. محاولة تغيير إدراك الفرد لنفسه: وهذه هي أصعب الاستجابات تطبيقاً، فبعد إدراك الشعور بعدم العدالة مثلاً، قد يحاول الفرد أن يغير من تقييمه لنفسه فيبرر أن عطاءه إلى المنظمة أو المدرسة فعلاً منخفض، ومن ثم لا يستحق أن يحصل على أكثر مما حصل عليه.
٤. أو قد يحاول الفرد تغيير إدراكه لمدخلات ونواتج الآخرين من خلال القيام بعملية التبرير النفسي فمثلاً: الفرد الذي يشعر بانخفاض مكافآته يمكن أن يبرر هذا بأن الآخرين لا بدّ أن يكون جهدهم في العمل أو الساعات التي يعملونها أكبر مما يبدو فعلاً.

٥. يمكن للفرد تغيير مجالات المقارنة: أي أن الفرد قد يرجع عدم العدالة لأسباب أخرى، فمثلاً قد ينظر الفرد إلى الآخرين الذي يقارن نفسه بهم على أنهم الأكثر حظاً، أو أنهم مفضلون لدى المدير، أو لديهم مهارات وقدرات خاصة لا يملكها هو.

٦. أما الاستجابة البديلة الأخيرة: فتتمثل في ترك الموقف كله، فمثلاً قد يطلب الفرد نقله إلى قسم آخر، أو قد يترك العمل في المنظمة أو المدرسة ككل؛ لتخفيض الشعور بعدم العدالة.

ومن بين النظريات المعرفية في الدافعية أيضاً نظرية أتكنسون Atkinson التي تسمى نظرية دافع التحصيل، وهي تعتبر الدافعية للتحصيل مهمة في غرفة الصف، ليس لأنها تهيئ الطلبة وتستثير دافعيتهم وطاقاتهم وتوجهها نحو الإنجازات الإيجابية فحسب؛ بل لأنها تساهم في التقليل من دافع تجنب الفشل لديهم الذي يقود الطلبة إلى القلق من مواقف الامتحانات، وتجنب المهمات التي تتحدى إمكانياتهم، ويرى أتكنسون أن الافراد يطورون أحكاماً حول احتمالية تحقيق الأهداف المختلفة؛ لذلك يلاحظ أنهم لا يحاولون بذل المستحيل في حالة الأهداف التي يتوقعون عدم تحققها، وحتى توقع نتيجة إيجابية لا يقود إلى تحفيز إيجابي ما لم يكن الهدف ثميناً، فما يحمل الناس ويحركهم إلى السلوك هو هدف جذاب يعتقدون أنه ممكن التحقيق، فالطلبة الذين لديهم توقعات عالية للسلوك التحصيلي سيقودهم ذلك إلى اختيار الواجبات متوسطة الصعوبة، أو التي يعتقدون أنهم يستطيعون تحقيقها، ويمكن أن تحدث لديهم الشعور بالإنجاز.

التحصيل والإنجاز الأكاديمي والعوامل المُؤثرة في الدافعية للتعلم:

تؤكد الدراسات أهمية ربط أساليب التعليم التي يطبقها أعضاء هيئة التدريس أثناء التدريس بالمحفزات التعليمية التي يتوقع منها أن تستثير طاقات الطلبة، وأن تولد لديهم الدافعية الداخلية للتعلم Intrinsic Learning Motivation. وثمة ثلاثة عوامل أساسية في التعلم تعد محفزاً جوهريّاً إلى التعلم وتشكل القاعدة النظرية التي تقوم عليها برامج التعليم الناجح (Lepper,2015)، وهي:

أولاً: آثار الدافعية على الحالة المعرفية الداخلية والجسمية الخارجية.

ثانياً: آثار الدافعية باعتبارها استجابة للبيئة.

ثالثاً: آثار الدافعية باعتبارها محصلة للتفاعل بين العوامل الداخلية والخارجية.

فعندما تتوجه الدافعية نحو التحصيل والإنجاز، فإنها تكون دافعية داخلية Intrinsic Motivation، وتكمن الفكرة الأساسية في الدافعية الداخلية في أن المكافأة المرتبطة بإتمام نشاط ما، أو الانخراط فيه تنبع من النشاط ذاته، وتتمثل هذه المكافأة الداخلية عادة في الشعور بالسعادة أو الراحة، ويكون الطلبة مدفوعين داخلياً عندما يمارسون ضبطاً ذاتيّاً على تعلمهم، وينخرطون في مهمات تعلمية متوسطة الصعوبة، ولديهم حب استطلاع تجاه المهمة التعلمية.

أما الدافعية الخارجية Extrinsic Motivation فهي تلك الدافعية المرتبطة بالمكافآت الخارجية، ويكون الطلبة مدفوعين خارجيّاً عندما يربطون بين أفعالهم وممارساتهم وتلقيهم مكافأة خارجية، وقد تكون المكافأة الخارجية نقوداً أو مديحاً من الأقران، أو أعضاء هيئة التدريس، أو الوالدين، أو علامات (Woolfolk, 2002).

ولقد شغلت العلاقة بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية في عملية التعلم أذهان كثير من العلماء وكانت مثار جدل قائم بينهم، فبعضهم يرى – من أصحاب الاتجاه السلوكي– أن استعمال المكافآت الخارجية هي محاولة لمعالجة سلوك الطالب، ولكنها تقود في النهاية إلى تناقص في الدافعية الداخلية للتعلم، ويرى آخرون أن النواتج الخارجية مثل العلامات والثناء هي أحد أشكال التغذية الراجعة الضرورية؛ لجعل الطلبة يعرفون أن جهودهم كانت فاعلة، وبالتالي فهي تقود إلى تعزيز الدافعية الداخلي(Sternberg & Williams, 2004) .

وفي سياق متصل يميل كثير من الباحثين إلى تقسيم العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم إلى قسمين، هما: العوامل الداخلية، والعوامل الخارجية، وفيما يلي توضيحاً لهما: (Dörnyei, 2001).

العوامل الداخلية Internal Factors: وتشير العوامل الداخلية المُؤثرة في الدافعية للتعلم إلى مدى قدرة الطلبة على إدراك قدراتهم الذاتية، وتكمن الفكرة الأساسية في العوامل الداخلية في أن المكافأة المرتبطة بإتمام نشاط ما أو الانخراط فيه تنبع من النشاط ذاته، وتتمثل هذه المكافأة الداخلية عادة في الشعور بالسعادة أو الراحة، ويكون الطلبة مدفوعين داخلياً عندما يمارسون ضبطاً ذاتيّاً على تعلمهم،

وينخرطون في مهمات تعلمية متوسطة الصعوبة، ولديهم حب استطلاع تجاه المهمة التعلمية، وفيما يلي توضيحاً لهذه العوامل:

١- وضع الأهداف Goals Setting: وتسهم عملية وضع المتعلمين لأهداف خاصة بهم إلى توجيه دوافعهم نحو تحقيقها، ويسهم الآباء وأعضاء هيئة التدريس في تشكيل مثل هذه الأهداف.

٢- التوقعات Expectancy: وتؤدي التوقعات التي يتوقعها الطلبة من تعلمهم دوراً بالغاً في استثارة دوافعهم نحوها، كلما كانت التوقعات إيجابية زاد مستوى الدافعية نحو تلبيتها.

٣- القلق Anxiety: وتشير أغلب الدراسات إلى ضرورة إيجاد مستوى من القلق لدى الطلبة؛ بغية استثارتهم للتعلم، وبعكس ذلك فإن إشعار الطلبة بحالات من الطمأنينة الكاملة وأنهم ناجحون دون بذلهم للجهد المناسب، فإن مستويات الدافعية ستكون في حدودها الدنيا.

٤- الثقة بالنفس Self-Confidence: وتعد عملية تشخيص قدرات الطلبة من قبل المعلمين من الأمور الهامة في بناء ثقتهم بأنفسهم؛ حيث إن وعي المتعلم بقدراته والتصرف في ضوئها يعد من أساسيات بناء الثقة بذاته، وتأتي عملية دعم الطلبة وفق قداتهم ملبية لبناء ثقتهم بأنفسهم.

٥- الكفاءة الذاتية Self-efficacy: وتشير الكفاءة الذاتية إلى القدرات والمهارات التي تمكن الفرد من أداء مهمة محددة.

العوامل الخارجية External Factors: وتشير العوامل الخارجية المؤثرة في الدافعية للتعلم إلى تأثيرات مجموعة من العوامل على دافعية التعلم للمتعلم، وبالمكافآت الخارجية، ويكون الطلبة مدفوعين خارجياً عندما يربطون بين أفعالهم وممارساتهم وتلقيهم مكافأة خارجية، وقد تكون المكافأة الخارجية نقوداً أو مديحاً من الأقران، أو أعضاء هيئة التدريس، أو الوالدين، أو علامات، وفيما يلي توضيحاً لهذه العوامل:

١- المعلمون أو أعضاء هيئة التدريس Teachers: يُؤثر المعلمون أو أعضاء هيئة التدريس بشكل مباشر على الدافعية للتعلم؛ حيث إن درجة تملك المعلم أو عضو هيئة التدريس لمستوى عالٍ في المادة الدراسية، وكيفية تعليمها للطلبة إضافة إلى مجموعة من العوامل سيتم توضيحها في سياق هذه الدارسة.

٢- الأنشطة والمواد Activities and Materials: تُؤثر عملية اختيار المواد الدراسية بما تتضمنه من مناهج ومصادر تعلم، وأنشطة تعليمية على الدافعية للتعلم، ويحرص معدو الأنشطة على مناسبتها للطلبة وفق خصائصهم النمائية.

٣- المواءمة Relevance: يفهم الطلبة المادة الدراسية كلما تم توجيههم إلى إيجاد روابط ذات فوائد بين ما يتعلمونه في المدرسة من محتوى دراسي وبين واقع حياتهم، وتقع هذه المسؤولية على أطراف عدة، منها: المعلم أو عضو هيئة التدريس، والمناهج الدراسية، والبيئة المدرسية، والأهل.

٤- التغذية الراجعة Feedback: تسهم التغذية الراجعة التي يقدمها المعلمون أو وأعضاء هيئة التدريس إلى الطلبة في تحفيز الدافعية للتعلم، وذلك لأنها تُبصرهم بما حققوه من مستويات أداء في المهمات التعلمية التي تدربوا عليها.

٥- البيئة أو قاعات المحاضرات: تعمل البيئة أو قاعات المحاضرات الملبية لحاجات التعلم على استثارة الدافعية للتعلم؛ حيث كلما كانت البيئة تزخر بالمواد التدريبية المحفزة للتفكير وتنوع مصادر التعلم، وتوفير البيئة الآمنة تعمل بلا شك على إيجاد الدوافع الضرورية للتعلم.

وهنالك عدد من العوامل التي تؤثر في دافعية الطالب للتعلم، منها ما يتعلق بالمتعلم نفسه، ومنها ما يتعلق بالمعلم، أو بالبيئة المحيطة به (Zhao, L. 2012). وأبرز هذه العوامل ما يلي:

أولاً: الأهداف Goals: فما يعزز الدافعية هو التوجه نحو الأهداف التي يكون احتمال تعزيزها للمشاركة طويلة المدى كبيراً، وهنالك علاقة ارتباطية إيجابية بين أهداف القدرة والكفاءة وأهداف الأداء، وقد يترجم الأفراد حاجاتهم ورغباتهم إلى أهداف ذات حدود زمنية قصيرة وبعضها يشغل عقولهم لسنوات، ويمكن تمييز الكفاح من أجل تحقيق الأهداف عن طريق إيجاد نوع من التسلسل الهرمي للمهمات، وعليه فالأفراد المدفوعين بالنجاح سيضعون خططاً احتياطية ويسعون لتحقيق أهداف بديلة عندما يتبين لهم أنه ليس بوسعهم تحقيق الهدف الأصلي.

ثانياً: الميول والاهتمامات Interests: إذ تعمل على توفير المعلومات المتعلقة بالهدف مما يزيد من الاهتمام بالشروط المتعلقة بالقدرة والكفاءة. كما أن اهتمام الفرد يساعد على التركيز على حل المشكلة، ومعالجة المعلومات، والتحكم،

والضبط، والاهتمام واحد من مجموعة من الدوافع التي قد تنتج عن سلوك مدفوع داخلياً، وبالتالي يمكن أن يكون الاهتمام الفردي محدداً للدافعية الداخلية.

ثالثاً: المشاعر Feelings: المشاعر الحادة من الدوافع المباشرة للفعل أو العمل، فالأفكار تثري المشاعر وتعمل على تنميتها، أما المشاعر فتقود السلوك الإنساني، ونحن نفكر بالطريقة التي نعمل بها ونتحرك على أساس المشاعر التي تتمثل غالباً في تقدير الذات والتوجه للخدمة الذاتية في التحصيل، والمشاعر الخاصة بالفرح والاستمتاع هي المكافآت الداخلية التي تدفع الأفراد للمشاركة بأنشطة معينة أو القيام بمهمات محددة، إذ يستخدم مصطلح التجلي لوصف ظاهرة يكون فيها الأفراد منشغلين بالمهمة التي يقومون بها، بحيث لا يشعرون بمرور الوقت ولا بما يدور حولهم (Ryan, & Deci, 2006).

رابعاً: الاعتقادات Beliefs: تتعلق باعتقاد الطالب حول قدرته وإمكانية نجاحه في تحقيق ما يضعه من أهداف، ويشير باندورا صاحب نظرية النمذجة إلى أربعة عوامل تؤثر في اعتقادات الطلبة حول قدرتهم على الأداء، وهي: الأداء السابق له، والنماذج التي تعرض لها، والتعزيزات والإثابات التي تلقاها الفرد من خلال مشاهدته لما حوله، والوضع النفسي له، من حيث الجوع والعطش والتعب والقلق وغير ذلك، وتتأثر الاعتقادات بفرص التعليم، والتدريب التي يمر بها الفرد. كما يتأثر بالإنجاز الذي يحققه، فعلى قدر ما ينجز يتأثر اعتقاده بأنه جيد أو سيء.

خامساً: التوقعات الشخصية Personal Expectations: يعرف التوقع بأنه التقدير المدرك للنجاح المحتمل، ومن هذه التوقعات ما يتعلق بالنجاح والفشل باعتبارها مفاهيم أساسية تعني أشياء مختلفة للناس المختلفين، ويعتمد الحكم على النجاح أو الفشل بصورة ما على المستويات الحقيقية للأفراد في التحصيل أكثر من اعتماده على مدى تحقيق الأهداف.

سادساً: التوقعات الخارجية:External Expectations ويقصد بها توقعات كل من يحيط بالمتعلم من آباء ومعلمين أو أعضاء هيئة التدريس وإخوة، وما يهمنا هنا هو توقعات المعلمين، فالتوقعات المنخفضة للمعلم أو عضو هيئة التدريس لها تأثير مضاعف لدافعية الطالب، وتتأثر توقعات المعلم عادة بذوي المهارات اللفظية المتدنية أو بالخلفية الاجتماعية للمتعلم.

سابعاً: الانفعالات والخبرة الذاتية Emotions & Personal Experience: يرى عديد من الباحثين أن هناك أدواراً مميزة للجانب الانفعالي كوسيط مهم بين الأهداف وسلوك التنظيم الذاتي، فقد وجد أن الأفراد ينظمون سلوكهم بنشاط لتعزيز المشاعر الإيجابية لديهم، كما ركز باحثون آخرون على دور الخبرات الانفعالية السلبية، كالقلق والتوتر كوسيط بين العوامل الخارجية ونواتج الدافعية والأداء.

ثامناً: السياق الاجتماعي Social Context: افترض عدد من الباحثين أن السياق الاجتماعي يؤثر على تبني الأهداف في موقف ما، وكذلك يشكل مُناخاً ثابتاً في تنمية القيم، فالتطبيع الاجتماعي مهم في تبني الفرد للقيم، تلك القيم التي لها قيمة ممتعة، فالسياق الاجتماعي بشكل محدد والمتمثل في الوالدين والمعلمين أو أعضاء هيئة التدريس، والرفاق لهم تأثيراً معززاً لما يقدره الأفراد ويقيمونه، ويؤثر في النهاية على دافعيتهم الداخلية.

تاسعاً: الفروق الفردية Individualized Differences: ندرك جميعاً وجود فروق فردية بين الطلبة ونحاول عادة إدماجها في فهمنا للدافعية، وتحديداً الدافعية الداخلية، وقد اهتم الباحثون بدراسة أثر هذه الفروق في الدافعية، مثل: الفروق في العمر، والتوجه للإنجاز، والتوجه للأشخاص.

وفي الواقع فإنه من الصعوبة بمكان حل الجدل القائم بين الدافعية الداخلية والخارجية، بسبب صعوبة تحديد المدى أو الدرجة التي يكون فيها الفرد مدفوعاً داخلياً أو خارجياً، وفي كثير من الحالات يؤدي الأداء الجيد، حتى لو كان نتيجة دافعية داخلية إلى حصول الفرد على مكافأة خارجية، وخلاصة الأمر أنه على المعلم أو عضو هيئة التدريس أن يفهم كيف يثير دافعية طلابه للتعلم، وأن يعرف الكثير عن خصائص طلابه، وكيف يفكرون وما الذي يثير دافعيتهم للتعلم (Fetsco & McClure, 2000).

واستناداً إلى نظريات الدافعية التي هي نتاج الاتجاه السلوكي، والاتجاه المعرفي، والاتجاه الاجتماعي، فقد تناول عدد من الباحثين العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم Factors Affecting Learning Motivation نظراً لأهميتها في العملية التعليمية التعلمية، وقد أمكن استخلاص عدداً من هذه العوامل التي تم استخلاصها من الأدب التربوي Literature Review المتعلق بالدافعية للتعلم،

وفيما يلي نقوم بعرض هذه العوامل مصنفةً إلى فئات وفق ورودها في المراجع والدراسات المتخصصة في مجال الدافعية للتعلم، كالتالي:

أولاً: العوامل المتعلقة بالمتعلم: كان السبق للنظريات السلوكية التي ربطت الدافعية بعدة عوامل من أهمها: مستوى وقيمة التعزيز، والمكافآت التي يحصل عليها المتعلم عقب تأديته استجابة مرغوبة؛ نتيجة تلقيه مثيراً محدداً، وقد تراوحت هذه المعززات بين المعززات المادية المتمثلة بالنقود، وشهادات التميز، والهدايا، والتعزيز المعنوي المتمثل بالتعزيز الإيجابي، والتعزيز السلبي، والتعزيز الرمزي.

وإذا كان المتعلم يتم تعزيزه نتيجة قيامه باستجابات مرغوبة، فإنه في المقابل يعمل على تطوير عادات، ونزعات للاستجابات المرغوبة من خلال توقعه الحصول على مزيد من هذه المعززات.

ويرى علماء النفس– الاتجاه السلوكي– أن الدوافع نوعان: دوافع إيجابية تلي السلوك وتساعد على تقويته، واستمراريته، والمحافظة عليه، ودوافع سلبية تتمثل في حذف مثير غير مرغوب، من أجل تقوية السلوك المرغوب وعلى العكس من المعززات الإيجابية والسلبية فإن العقاب يعمل على إيقاف السلوك غير المرغوب سواء بتقديم مثير غير محبب أو بحذف مثير محبب، ومن هنا تظهر أهمية التفات المعلم أو عضو هيئة التدريس إلى منح المعززات وفق طبيعة الاستجابة.

وعموماً فإن تركيز النظريات السلوكية على المكافآت الخارجية وأهميتها في إثارة السلوك وتوجيهه وإدامة النشاط لدى الفرد؛ لتحقيق الأهداف وتشكيل السلوك وتعديله، لا يعني عدم اعترافها بدور الدوافع الداخلية، ولكن لم يتحدث أنصار هذه النظريات بشكل مباشر وصريح عنها، فكان ذلك موضع انتقاد من قبل عديد من الباحثين (Santrock, 2008; Sternberg, 2002; Woolfolk, 2002 أحمد، ٢٠٠٠).

وفسرت النظريات الإنسانية وعلى رأسها نظرية الحاجات لماسلو أهمية تفهم وإشباع الحاجات المتسلسلة والمتنوعة للمتعلم، بدءاً من الحاجات الأساسية وصولا لحاجات تحقيق الذات؛ إذ تعد حاجات المتعلم من العوامل التي تؤدي دوراً مهمًّا في تحفيزه للتعلم، فمن الحاجات الفسيولوجية ممثلة بحاجات أساسية لبقاء

الإنسان على قيد الحياة إلى حاجات الأمن والسلامة، والتي جاءت في المرتبة الثانية التي تتطلب من المربي تفهماً خاصاً في العملية التعليمية التعلمية، من حيث الابتعاد عن تهديد الطلبة بحسم درجات أو التوجه لعقابهم، واستبدال ذلك بإيجاد البيئة الآمنة المحفزة للإبداع والابتكار، وتلعب العوامل المنبثقة من حاجات الحب والانتماء التي جاءت في الترتيب الثالث دوراً مهماً في تحفيز الدافعية من البحث عن تكوين علاقات اجتماعية بين المتعلمين من خلال الأهداف المشتركة، وتتفق هذه النظرية من نظريات الاتجاه السلوكي من حيث حاجة المتعلم إلى تقدير الذات، والتي جاءت في المستوى الرابع من هرم الحاجات، ولما كان المتعلم ينزع نحو تحقيق الذات، والتي تشكل قمة هرم الحاجات عند ماسلو، هي تعد حاجة ضرورية يبحث فيها المتعلم عن تحقيق أهدافه التي سعى لإنجازها، والتي تعد دافعاً بحد ذاتها يحرص المعلم على تطويرها في الاتجاه الصحيح لدى المتعلم (أبوهدروس، والفرا، ٢٠١١).

بينما انفردت النظريات المعرفية بتوضيح مجموعة من العوامل التي يتصف بها المتعلم وتؤثر في دافعيته، ومنها: المعتقدات، والتوقعات، والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، ومواقع الضبط Locus Control سواء أكان المتعلم من ذوي الضبط الخارجي أم من ذوي الضبط الداخلي، وتقديره لذاته، واهتماماته، وميوله، ومفهوم الذات، ومستوى الطموح، والفضول العلمي، والميل نحو إنجاز المهمات الصعبة، والنظر إلى التعلم كنوع من الخبرة الممتعة، ويتوجه المتعلم وفق النظريات المعرفية إلى الدافعية الداخلية أكثر من الدافعية الخارجية (التميمي، ٢٠١٢).

دافعية الإنجاز Achievement Motivation: الدافعية تكوين فرضي يعبر عن حالة يعيشها الكائن الحي تعمل على استثارة السلوك وتنشيطه وتوجيهه نحو هدف معين، ويمكن أن يستدل على هذه الحالة من تتابعات السلوك الموجهة نحو الهدف، وتنتهي هذه التتابعات بتحقيق الهدف موضوع الدافع. أما دافعية الإنجاز؛ فتمثل مكونات أساسية تتناغم مع أسمى المكونات الدافعية الإنسانية، فدافع الإنجاز مكوناً جوهريًّا في سعي الفرد نحو تحقيق ذاته؛ حيث يشعر الإنسان من خلال ما ينجزه، وفيما يحققه من أهداف، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستويات أعظم لوجوده الإنساني الواعي، ويرجع الاهتمام بدراسة دافعية الإنجاز نظراً لأهميتها

ليس فقط في المجال النفسي، ولكن أيضاً في العديد من المجالات والميادين التطبيقية والعملية كالمجال الاقتصادي، والمجال التربوي، والمجال الأكاديمي؛ حيث يعد الدافع للإنجاز عاملاً مهمًّا في توجيه السلوك وتنشيطه، وفي إدراكه للموقف فضلاً عن مساعدته في فهم وتفسير سلوك الفرد وسلوك المحيطين به (خليفة، ٢٠١٢). وتختلف قوة الدافع للإنجاز عند الأفراد مثلما تختلف النشاطات في طبيعة التحدي الذي تفرضه والغرض الذي تقدمه للتعبير عن هذا الدافع؛ لذلك ينبغي أن نأخذ بعين الاعتبار كل العوامل الشخصية والبيئية عندما نحاول تفسير قوة دافع الإنجاز بالنسبة لفرد معين يواجه تحدياً محدداً في حالة محددة يمكن للفرد نفسه أن يكون مدفوعاً بصورة أقوى للإنجاز في وقت معين قياساً على وقت آخر، حتى يكون في معظم الظروف ميالاً على وجه العموم لتحقيق منجزات للإنجاز أكثر من الآخرين (آل زاهر، ٢٠١٨، ٢١٧). وللإنجاز مكونات؛ حيث يتشكل دافع الإنجاز من أنواع وأنماط متباينة من السلوك ومنها: (أبو دلاخ، ٢٠٢٢، ٤٨).

١- الطموح الأكاديمي: ويعني مستوى الإنجاز الذي يرغب الطالب في الوصول إليه.

٢- التوجه للنجاح: ويعبر عن مدى زيادة ميل الفرد للإقدام نحو الهدف، وعن ميله للإحجام عنه.

٣- التوجه للعمل: يعبر عن شعور الطالب بدافع قوي وبحماس فيما يسند إليه من أعمال.

٤- الحاجة للتحصيل: وهي شعور الطالب بميل قوي لإحراز النجاح في كل ما يقوم به من أعمال.

٥- الحافز المعرفي: هي حاجة الفرد للمعرفة والفهم والإتقان وحل المشكلات.

٦- إعلاء الأنا: عبارة عن مثابرة الطالب لعمل ما، ليس بدافع اكتساب المعرفة.

٧- الحاجة إلى الانتماء: عبارة عن محاولة الطالب للسيطرة على أعمال مطلوب منه تعلمها في الموقف التعليمي.

٨- النزعة الوصولية أو الانتهازية: وهي حالة نفسية غير مريحة تركز على الأنا، وحب الذات وتتسم بتدني الدافعية.

٩- الاستقرار العاطفي: وهي حالة شعورية تنجم عن ذاته وعن محيطه الأسري والاجتماعي.

وتتجلى العلاقة بين العدالة الأكاديمية، والإنجاز الأكاديمي، ودافعية التعلم لدى الطلبة في مدى توفير العدل والمساواة في المعاملة بين الطلبة، والذي يجعل لديهم أمن نفسي، ويحفز قدراتهم على مواجهة الأزمات وتحمل المسؤولية، فضلاً عن إشباع الحاجات الأساسية، والشعور بالكرامة والرفاهية الاجتماعية، والاقتصادية، ووضوح الحقوق، والواجبات. كما تتيح للفرد استغلال قدراته لتحقيق أهدافه الحيوية وتجعل لديه دافعية قوية وإصرار على النجاح، والإنجاز الأكاديمي الذي يحقق له الرضا والسعادة والأمن، والفرد الذي يشعر بارتياح وسعادة إذا حقق ما يريد الوصول إليه من أهداف، ويشعر بعدم الارتياح والاستياء إذا فشل في تحقيق أهدافه، والتعامل الديموقراطي والاهتمام بحقوق الطلبة ورعايتهم أكاديميًّا، يمنحهم الثقة والحرية والحافز والدافع للتعلم الجيد والإنجاز، وتحقيق ذواتهم ومتطلباتهم الجامعية الأكاديمية.

الدراسات السابقة:

تم الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وفيما يلي عرض لبعض الدراسات التي تناولت العدالة الأكاديمية، والإنجاز الأكاديمي، وتم عرضها في محورين حسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم على النحو التالي:

١- دراسات تناولت العدالة الأكاديمية:

أجرى اليوسفي (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى التعرف على العدالة الأكاديمية لدى الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طالباته؛ والتعرف على الفروق في العدالة الأكاديمية لدى الأستاذ الجامعي وفقاً لمتغيري التخصص الدراسي والمرحلة الدراسية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واشتملت الأدوات على مقياس العدالة الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (٣١٠) طالبة من طالبات المرحلة الثانية والرابعة ومن التخصصات العلمية والانسانية في كلية التربية للبنات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى عال من العدالة الأكاديمية لدى الأستاذ الجامعي، ووجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) حول العدالة

الأكاديمية تعزى لمتغير التخصص الإنساني، ولا توجد فروق تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

وهدفت دراسة الحميدي واليوسف (٢٠١٩) إلى التعرف على مستوى إدراك العدالة الأكاديمية وعلاقة ذلك بالتوافق في الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية الأساسية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتألفت عينة الدراسة من (٢٣٩) من طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية من التخصصات العلمية بالكلية، واشتملت الأدوات على مقياس إدراك العدالة الأكاديمية (إعداد جاد الرب والخضر، ٢٠١٦)، ومقياس التوافق في الحياة الجامعية (إعداد حجو، ٢٠١٥). وأظهرت النتائج أن مستوى إدراك الطلبة والطالبات للعدالة الأكاديمية مرتفع بصفة عامة، وذلك على المجموع الكلي للمقياس وأبعاده الأربعة، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد العدالة الأكاديمية وأبعاد التوافق في الحياة الجامعية، مع اسهام العدالة التوزيعية بصورة دالة إحصائيا في التنبؤ بالتوافق النفسي والتوافق الدراسي. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في بعد العدالة الإجرائية والتوافق في الحياة الجامعية خاصة البعد الاجتماعي لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا في إدراك العدالة الأكاديمية وأبعادها الأربعة تعزى للتخصص والتحصيل الدراسي. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق في الحياة الجامعية تعزى للتحصيل الدراسي، إذ يرتفع التوافق الجامعي الكلي، وبعدى التوافق الدراسي والنفسي لدى الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع والمتوسط مقارنة بالتحصيل المنخفض.

وهدفت دراسة واعر (٢٠١٩) إلى التعرف على مستوى إدراك طلاب وطالبات كلية التربية بالوادي الجديد للعدالة الأكاديمية، والتعرف على الفروق في إدراك العدالة الأكاديمية باختلاف النوع والتخصص الدراسي (علمي/أدبي)، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٦) طالبًا وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية بالوادي الجديد طُبق عليهم مقياس العدالة الأكاديمية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن عينة الدراسة يدركون جميع الأبعاد (العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية، العدالة التعاملية، العدالة المعلوماتية) والدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية بدرجة متوسطة،

وعدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية، ووجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي ذوي التخصص العلمي والأدبي في كل من: (العدالة الإجرائية، العدالة المعلوماتية) لصالح طلبة التخصص العلمي، ووجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي ذوي التخصص العلمي والأدبي في (العدالة التعاملية) لصالح طلبة التخصص الأدبي، في حين لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي ذوي التخصص العلمي والأدبي في كل من: (العدالة التوزيعية، والدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية)، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للعدالة الأكاديمية ترجع للتفاعل الثنائي بين النوع والتخصص.

وهدفت دراسة شحاتة (٢٠١٨) إلى التعرف على العلاقة بين العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب والاندماج الجامعي لديهم ومستوى كل منهما، والتعرف على أثر بعض المتغيرات الديموجرافية مثل: (النوع، نوع الدراسة، التقدير) على هذه المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٦٢) من طلاب الفرقة الرابعة بجامعة الزقازيق، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس العدالة الأكاديمية، والاندماج الجامعي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوي كل العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب والاندماج الجامعي لديهم كان متوسط، ويوجد ارتباط موجب دال إحصائيا بين العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب والاندماج الجامعي لديهم، وتوجد فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات كل من مرتفعي ومنخفضي العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في الاندماج الجامعي لصالح مرتفعي العدالة الأكاديمية. ولا توجد فروق بين الذكور والإناث في العدالة الأكاديمية، وتوجد فروق في العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس تعزى لنوع الدراسة والتقدير، وتوجد فروق في الاندماج الجامعي لدى الطلاب تعزى للنوع ونوع الدراسة والتقدير.

وهدفت دراسة جاد الرب والخضر (٢٠١٦) إلى التعرف على مدى إدراك طلبة تخصص علم النفس بجامعة الكويت للعدالة الأكاديمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وشملت العينة (٢٣٢) طالباً وطالبة من جامعة الكويت بمتوسط

عمري ٢١.٧ سنة ع=٢.٤، طبق عليهم مقياس العدالة الأكاديمية، وأظهرت نتائج الدراسة 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، علماً بأن إدراكهم للعدالة الأكاديمية كان سابقاً على علمهم بتقدير المقرر النهائي. كما أشارت النتائج إلى أن مجموعة الطلبة مرتفعي التقدير تحسنت لديهم مفاهيم العدالة التوزيعية بشكل أساسي بعد معرفة تقدير المقرر النهائي مقارنة بنظرائهم متوسطي التقدير. وأيضاً أظهرت النتائج إلى أن منخفضي التقدير في المقرر عما توقعوا بعد معرفتهم بالتقدير النهائي، وقد انخفض معها الإدراك بالعدالة التوزيعية أيضاً وبشكل جوهري مقارنة بالمجموعة التي لم يتغير تقدير أفرادها الفعلي عن توقعاتهم، والمجموعة التي ارتفع تقدير أفرادها الفعلي عن توقعاتهم لم تظهر النتائج تفاعلاً دالاً بين الجنس والفرق بين المتوقع والفعلي للتقدير على متغير إدراك الطالب لأي من أبعاد العدالة الأكاديمية.

٢- دراسات تناولت الإنجاز الأكاديمي:

أجرى الزدجالية وكاظم (٢٠٢٢) إلى التعرف على مستوى توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة برنامج إعداد المعلم بسلطنة عمان، والكشف عن استراتيجيات التعلم السائدة، وطبيعة العلاقات بين توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات التعلم وبين الأداء الأكاديمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٦١٧) طالباً وطالبة من طلبة برنامج إعداد المعلمين في جامعة السلطان قابوس، وجامعة الشرقية، وكلية التربية بالرستاق، واشتملت الأدوات على مقياس توجهات أهداف الإنجاز لرشوان (٢٠٠٦)، ومقياس استراتيجيات التعلم ل AL Kharusi (2013) ، وكشفت نتائج الدراسة عن ارتفاع مستوى توجه إتقان أو إقدام، وانخفاض مستوى إتقان أو إحجام وأداء أو إحجام في حين جاء توجه أداء أو إقدام بمستوى متوسط، وأظهرت النتائج أن معدل استراتيجيات التعلم مرتفعا بشكل عام في استراتيجيات الحفظ في التعلم، والتنظيم في التعلم، والتوضيح في التعلم، والتفكير الناقد، والبحث عن مساعدة، والتنظيم الذاتي المعرفي، ومتوسطا في استراتيجية تعلم الرفاق. كما أظهرت النتائج إلى وجود علاقة طردية بين توجه إتقان أو إقدام بشكل موجب مع المعدل

الأداء الأكاديمي، وعلاقة عكسية بين توجه إتقان أو إحجام وأداء أو إحجام والمعدل التراكمي.

وهدفت دراسة الهبيدة (٢٠٢٠) إلى التعرف على مستوى الذكاء المعرفي والإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب في كلية التربية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالباً من أقسام ومستويات مختلفة، واشتملت الأدوات على مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس (Schutte) في التقييم، والنتائج المسجلة من أداء الطلبة في الفصل الدراسي الأول، وأظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي كبير بين الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي بين الطلاب، وبلغ متوسط درجات الذكاء الوجداني ككل (٨٥.٦٢)، ومتوسط درجة التحصيل الأكاديمي (٩٢.٨٨%). ووجد أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني بمكوناته الفرعية ألأربعه والإنجاز الأكاديمي، كما أظهرت النتائج أن أبعاد الذكاء الوجداني لها تأثير كبير على التحصيل الأكاديمي، وأن المتغير المستقل يفسر نسبة (٧٢%) من قيمة المتغير التابع، وأن الذكاء الوجداني له تأثير كبير على التحصيل الأكاديمي.

وهدفت دراسة الضبع وعبادي (٢٠١٧) إلى التعرف على الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية الأكثر شيوعًا لدى طلاب المرحلة الثانوية، والكشف عن مستوى الشعور بالتماسك المدرسي لديهم، وفحص الفروق بين الجنسين في الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية والشعور بالتماسك المدرسي والكشف عن مسار العلاقات بين الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية وكل من الشعور بالتماسك في المدرسة والإنجاز الأكاديمي، وتكونت العينة من (٣٧٣) طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي بمتوسط عمري قدره (١٧,٣١) سنة، وانحراف معياري (٠,٥٩)، واشتملت الأدوات على مقياس الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية، ومقياس الشعور بالتماسك في المدرسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ مستويات الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة تراوحت بين المنخفضة والمرتفعة، وجاء مستوى الشعور بالتماسك في المدرسة لديهم مرتفعًا، ووجدت فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية التالية: التعاطف، والامتنان، والخوف من الحسد، والتعلق المدرسي لصالح الإناث، وفي

الغضب لصالح الذكور، وعدم وجود فروق بينهما في القلق الاجتماعي، والإطراء والمديح، والتسامح، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين بالنسبة للشعور والتمسك في المدرسة، وأوضحت النتائج وجود دلالة إحصائية لتأثير الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية بالنسبة للشعور والتمسك المدرسي والإنجاز الأكاديمي.

هدفت دراسة الميالي (٢٠١٧) إلى التعرف على انتظام الذات لدى طلبة كلية التربية عموماً، ودلالة الفروق في انتظام الذات بين الطلاب والطالبات، ودلالة التنبؤ بالإنجاز الاكاديمي من انتظام الذات لطلبة كلية التربية عموماً، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياس انتظام الذات يتألف من ٣٢ فقرة، وأظهرت النتائج وجود انتظام للذات لدى عينة الطلبة عموماً، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من الطلبة في انتظام الذات، وعدم قدرة متغير انتظام الذات على التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي، ولا يوجد ارتباط بين انتظام الذات والمعدل التحصيلي للطلبة.

وهدفت دراسة التميمي (٢٠١٠) إلى التعرف على المعتقدات الذاتية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وأثر بعض المتغيرات على ذلك، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (٥٠٠) طالباً وطالبة بواقع (١٩٩) طالباً وطالبة من التخصص العلمي، و(٣٠١) طالباً وطالبة من التخصص الإنساني، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس مكون من (٥٠) فقرة موزعة على عشر استراتيجيات وفق نموذج زميرمان، وتوصلت النتائج إلى أن طلبة المرحلة الجامعية لديهم استراتيجيات التعلُم المنظم ذاتياً، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استعمال استراتيجيات التعلُم المنظم ذاتياً باستثناء استراتيجية مكافئة الذات لصالح الذكور، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المعتقدات الذاتية والإنجاز الأكاديمي.

٣- دراسات تناولت دافعية التعلُم:

أجرى النجار (٢٠٢٢) دراسة هدفها التعرف على مستوى المهارات للتنظيم الذاتي ومستوى الاندماج الأكاديمي والتعرف على مستويات الدافعية للتعلم لطلبة الكلية في الجامعة الفلسطينية والتعرف على العلاقة بين مهارات التنظيم الذاتي والاندماج الأكاديمي والدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) طالبًا وطالبة من

كلية العلوم بالجامعات الفلسطينية، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس مهارات التنظيم الذاتي، ومقياس الاندماج الأكاديمي، ومقياس الدافعية للتعلم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة كل من مهارات التنظيم الذاتي، والاندماج الأكاديمي، والدافعية للتعلم جاءت كلها مرتفعة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائياً بين الاندماج والدافعية للتعلم.

وأجرى البدران دراسة (٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف على مهارات ما وراء الذاكرة وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالباً وطالبة، واشتملت الأدوات على مقياس ما وراء الذاكرة مقياس دافعية للتعلم (إعداد السيلاوي، ٢٠١٦). وتوصلت نتائج الدراسة أن أفراد العينة لديهم مستوى من مهارات ما وراء الذاكرة، وكذلك لديهم مستوى بسيط ومقبول من الدافعية للتعلم، وهناك علاقة ارتباطية واضحة بين مهارات ما وراء الذاكرة والدافعية للتعلم.

وهدفت دراسة الكركي (٢٠٢١) إلى التعرف على مستوى كل من الكفاءة الذاتية المدركة دافعية التعلم عن بعد لدى طلبة جامعة مؤتة، والكشف عن العلاقة بينهما، وتحديد مدى الإسهام النسبي لمكونات الكفاءة الذاتية المدركة في التنبؤ بدافعية التعلم عن بعد لدى طلبة جامعة مؤتة، والتعرف على دلالة الفروق في كل من الكفاءة الذاتية المدركة دافعية التعلم عن بعد وفقاً لمتغيري الجنس والكلية، وتكونت عينة الدراسة من (٤١٩) طالباً وطالبة، اشتملت الأدوات على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، ومقياس دافعية التعلم عن بعد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة ودافعية التعلم عن بعد لدى الطلبة جاء متوسطاً، وتبين وجود علاقة ارتباطية ايجابية ودالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية المدركة، ودافعية التعلم عن بعد، وأشارت النتائج إلى أن مكونات الكفاءة الذاتية المدركة تسهم في التنبؤ بدافعية التعلم عن بعد. كما تبين عدم وجود فروق في كل من الكفاءة الذاتية المدركة ودافعية التعلم عن بعد تعزى للجنس، في حين تبين وجود فروق في كل من الكفاءة الذاتية المدركة ودافعية التعلم عن بعد تعزى للكلية لصالح الكليات العلمية في الكفاءة الذاتية المدركة، ولصالح الكليات الانسانية في دافعية التعلم عن بعد.

وهدفت دراسة محفوظ (٢٠١٩) إلى التعرف على مستوى التّفكير الإيجابي ودافعية التّعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية، والتعرف على العلاقة بين التّفكير

الإيجابي ودافعية التّعلم لدى الطلبة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واشتملت الأدوات على مقياس التّفكير الإيجابي (إعداد ابراهيم عبد السّتار)، ومقياس دافعية التعلم (إعداد أحمد دوقة) تم تطبيقها على عينة قوامها (١٥٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، وتوصلت نتائج الدّراسة إلى أن طلبة السنة الثالثة من التعليم الثانوي لديهم نمط تفكير إيجابي مقبول ودافعية التعلم مرتفعة، ووجود علاقة ارتباطية بين التّفكير الإيجابي ودافعية التعلم.

وهدفت دراسة جديد (٢٠١٨) إلى التعرف على مستوى الصلابة النفسية والدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة، والكشف عن العلاقة بين الدافعية للتعلم وكل من الصلابة النفسية والسن والجنس، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٢٧٨) طالبا وطالبة بالسنة الأولى بجامعة غرداية، واشتملت الأدوات على مقياس الصلابة النفسية ل "مخيمر" ومقياس الدافعية للتعلم ل "قطامي"، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الصلابة النفسية والدافعية للتعلم منخفض. كما يمكن التنبؤ بالدافعية للتعلم من خلال الصلابة النفسية، ولا توجد فروق دالة في مستوى الدافعية للتعلم تعزى إلى السن والجنس والتفاعل بينها.

وهدفت دراسة أبو عرة (٢٠١٧) إلى التعرف على مستوى كل من الشعور بالأمن النفسي ودافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، وأثر بعض المتغيرات الديموغرافية (جنس الطالب، مكان السكن، عدد الساعات المجتازة، دخل الأسرة الشهري) على الأمن النفسي ودافعية التعلم، والتعرف على العلاقة بين الأمن النفسي ودافعية التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) طالباً وطالبة اختيروا بطريقة المعاينة العشوائية الطبقية طبق عليهم مقايس الشعور بالأمن النفسي، ومقياس دافعية التعلم، وأظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية للأمن النفسي ودافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة جاءت بدرجة كبيرة، ووجود علاقة خطية موجبة ودالة إحصائياً بين درجتي الأمن النفسي ودافعية التعلم لدى الطلبة، أي أنه كلما ارتفع شعور الطلبة بالأمن النفسي ارتفعت دافعيتهم للتعلم والعكس صحيح، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات الأمن النفسي لدى الطلبة تعزى لمتغيري مكان السكن ودخل الأسرة الشهري، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتوسطات الأمن النفسي عند الطلبة تعود لمتغير الجنس لصالح الذكور وبالنسبة لمتغير عدد الساعات المجتازة

لصالح الذين اجتازوا ١٠٠ ساعة فأعلى، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لمتوسطات دافعية التعلم عند الطلبة تعزى لمتغيرات الجنس، ومكان السكن، وعدد الساعات المجتازة، ودخل الأسرة الشهري.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يلاحظ ما يلي:

- اتبعت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي مع اختلاف أنواعه نظراً لمناسبته لطبيعتها وأهدافها.
- تنوعت الأهداف التي تناولتها الدراسات السابقة، فقد تناولت بعض الدراسات التعرف على مستوى العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس، مثل دراسة كلٍ من: اليوسفي (٢٠٢٢)، الحميدي واليوسف (٢٠١٩)، وواعر (٢٠١٩)، وشحاتة (٢٠١٨)، وجاد الرب والخضر (٢٠١٦)، وتناولت بعض الدراسات التعرف على مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة مثل دراسة كلٍ من: الهبيدة (٢٠٢٠)، والتميمي (٢٠١٠)، وتناولت بعض الدراسات التعرف على مستوى الدافعية للتعلم مثل دراسة كلٍ من: النجار (٢٠٢٢) ودراسة الكركي (٢٠٢١)، ودراسة محفوظ (٢٠١٩)، دراسة جديد (٢٠١٨)، وتناولت دراسة أبو عرة (٢٠١٧) أثر بعض المتغيرات على دافعية التعلم.
- توصلت بعض الدراسات إلى وجود مستوى متوسط من العدالة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، مثل دراسة كلٍ من: اليوسفي (٢٠٢٢)، والحميدي واليوسف (٢٠١٩)، وجاد الرب والخضر (٢٠١٦)، وتوصلت بعض الدراسات إلى أن مستوى العدالة الأكاديمية متوسط، مثل دراسة كلٍ من: واعر (٢٠١٩)، وشحاته (٢٠١٨).
- توصلت بعض الدراسات إلى أن مستوى الإنجاز الأكاديمي مرتفع، مثل دراسة كلٍ من: الزدجالية وكاظم (٢٠٢٢)، والهبيدة (٢٠٢٠)، وهناك بعض الدراسات التي توصلت إلى أن مستوى دافعية التعلُم مرتفع، مثل دراسة كلٍ من: النجار (٢٠٢٢)، ومحفوظ (٢٠١٩)، وأبو عرة (٢٠١٧)، وتوصلت بعض الدراسات إلى أن مستوى دافعية التعلُم متوسط، مثل دراسة كلٍ من: الكركي (٢٠٢١)، والبدران (٢٠٢٠)، وتوصلت دراسة جديد (٢٠١٨) إلى أن مستوى دافعية التعلُم منخفض.

- استفادت الباحثات من الدراسات السابقة في الاهتداء إلى بعض المصادر العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدِّراسة، وصياغة مشكلة ومنهجية الدِّراسة، والإسهام في بناء بعض أركان الأدب النظري للدِّراسة وتصميم أداة الدِّراسة، وكذلك الاستفادة من الدراسات السابقة في مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدِّراسة الحالية من حيث: مدى الاتفاق والاختلاف بين نتيجة الدراسة الحالية ونتائج الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي، نظراً لمناسبته لطبيعة الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة في كلية التربية الأساسية خلال العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م، وتكونت عينة الدراسة من (٦٨٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية تتناول مستويات مختلفة من حيث: النوع، العمر، والتخصص، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموجرافية

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكور	322	%47.4
	إناث	358	%52.6
العمر	١٩–٢١ سنة	274	%40.3
	٢٢–٢٤ سنة	196	%28.8
	٢٥–٢٧ سة	122	%17.9
	أكثر من ٢٧ سنة	88	%12.9
التخصص	تربية خاصة	90	%13.2
	تكنولوجيا تعليم	56	%8.2
	تربية إسلامية	80	%11.8
	لغة عربية	66	%9.7
	علوم	52	%7.6
	تصميم داخلي	46	%6.8
	تربية بدنية	110	%16.2
	تربية فنية	52	%7.6
	تربية موسيقى	52	%7.6
	كهرباء	38	%5.6
	اقتصاد منزلي	38	%5.6

أدوات الدراسة:

اشتملت على مقياس العدالة الأكاديمية، ومقياس الإنجاز الأكاديمي، ومقياس دافعية التعلُّم.

ويمكن توضيح ذلك في التالي:

١- مقياس العدالة الأكاديمية:

تم إعداد مقياس العدالة الأكاديمية بعد الاطلاع على الدراسات السابقة مثل دراسة كلٍ من: اليوسفي (٢٠٢٢)، والحميدي واليوسف (٢٠١٩)، وواعر (٢٠١٩)، ويتكون المقياس من (٢١) عبارة، ولكل عبارة خمسة مستويات للإجابة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي كالتالي: موافق بشدة (٥ درجات)، موافق (٤ درجات)، محايد (٣ درجات)، غير موافق (درجتان)، غير موافق بشدة (درجة واحدة).

الكفاءة السيكومترية للمقاييس: تم حساب الكفاءة السيكومترية للمقياس على النحو التالي:

أولاً: صدق المقياس:

تم التحقق من صدق مقياس العدالة الأكاديمية باستخدام كلٍ من:

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض مقياس العدالة الأكاديمية على مجموعة من السادة المحكمين للتأكد من درجة مناسبة العبارات ووضوحها وسلامة صياغتها اللغوية، وتم الاتفاق على أن المقياس مناسب، وتكون المقياس في صورته النهائية من (٢١) عبارة، ويعد اتفاق المحكمين بياناً لصدق محتوى المقياس.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لمقياس العدالة الأكاديمية عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس التي تم الحصول عليها من الدراسة الاستطلاعية؛ حيث تم تطبيقه على (٦٠) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية الأساسية غير العينة الأساسية.

وتم استخدام الرزمة الإحصائية SPSS لحساب معاملات الارتباط، ورصدت النتائج في الجدول التالي.

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس العدالة الاجتماعية

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠.700**	٨	٠.651**	١٥	٠.783**
٢	٠.717**	٩	٠.618**	١٦	٠.761**
٣	٠.748**	١٠	٠.728**	١٧	٠.504**
٤	٠.743**	١١	٠.800**	١٨	٠.714**
٥	٠.667**	١٢	٠.774**	١٩	٠.642**
٦	٠.723**	١٣	٠.781**	٢٠	٠.745**
٧	٠.721**	١٤	٠.692**	٢١	٠.719**

يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠.٦١٨– ٠.٨٠٠)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي ومن ثم صدق البناء.

ثانياً: ثبات المقياس:

تم حساب معامل ثبات مقياس العدالة الأكاديمية باستخدام ألفا كرونباخ وجتمان من خلال الرزمة الإحصائية SPSS بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية (ن= ٦٠)، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (٣)

معاملات الثبات لمقياس العدالة الأكاديمية

المقياس	عدد العبارات	معامل ثبات ألفاكرونباخ	معامل ثبات جتمان
العدالة الاكاديمية	٢١	٠.90	٠.92

يتضح من الجدول (٣) أن مقياس العدالة الأكاديمية يتسم بدرجة ثبات عالية؛ حيث بلغ معامل ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ (٠.٩٠)، وبلغ معامل ثبات المقياس باستخدام جتمان (٠.٩٢)، ومن ثم يمكن تعميم المقياس على عينة الدراسة الأساسية.

٢- مقياس الإنجاز الأكاديمي:

تم إعداد المقياس بعد الاطلاع على بعض الدراسات السابقة مثل دراسة كلٍ من: الزدجالية وكاظم (٢٠٢٢)، والهبيدة (٢٠٢٠)، ويتكون المقياس من (٢١) عبارة، ولكل عبارة خمسة مستويات للإجابة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي كالتالي: موافق بشدة (٥ درجات)، موافق (٤ درجات)، محايد (٣ درجات)، غير موافق (درجتان)، غير موافق بشدة (درجة واحدة).

الكفاءة السيكومترية للمقاييس: تم حساب الكفاءة السيكومترية للمقياس على النحو التالي:

أولاً: صدق المقياس: تم التحقق من صدق مقياس الإنجاز الأكاديمي باستخدام كلٍ من:

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكمين): تم عرض مقياس الإنجاز الأكاديمي على مجموعة من السادة المحكمين للتأكد من درجة مناسبة العبارات ووضوحها وسلامة صياغتها اللغوية، وتم الاتفاق على أن المقياس مناسب، وتكون المقياس في صورته النهائية من (٢١) عبارة، ويعد اتفاق المحكمين بياناً لصدق محتوى المقياس.

ب- صدق الاتساق الداخلي: تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لمقياس الإنجاز الأكاديمي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس بعد تطبيقه على عينة استطلاعية تضمنت (٦٠) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية الأساسية غير العينة الأساسية، وقد استخدمت الباحثات الرزمة الإحصائية SPSS لحساب معاملات الارتباط، ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الإنجاز الأكاديمي

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠.635**	٨	٠.716**	١٥	٠.722**
٢	٠.666**	٩	٠.695**	١٦	٠.749**
٣	٠.682**	١٠	٠.759**	١٧	٠.759**
٤	٠.741**	١١	٠.748**	١٨	٠.645**
٥	٠.729**	١٢	٠.726**	١٩	٠.753**
٦	٠.720**	١٣	٠.647**	٢٠	٠.595**
٧	٠.750**	١٤	٠.744**	٢١	٠.546**

يتضح من الجدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠.٥٤٦- ٠.٧٥٩)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي ومن ثم صدق البناء.

ثانياً: ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات مقياس الإنجاز الأكاديمي عن طريق إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ وجتمان للمقياس من خلال الرزمة الإحصائية SPSS بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية (ن= ٦٠)، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (٥)

معاملات الثبات لمقياس الإنجاز الأكاديمي

المقياس	عدد العبارات	معامل ثبات ألفاكرونباخ	معامل ثبات جتمان
الإنجاز الأكاديمي	٢١	٠.80	٠.80

يتضح من الجدول (٥) أن مقياس الإنجاز الأكاديمي يتسم بدرجة ثبات دالة إحصائياً؛ حيث بلغ معامل ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ (٠.٨٠)، وبلغ معامل ثبات المقياس باستخدام جتمان (٠.٨٠)، ومن ثم يمكن تعميم المقياس على عينة الدراسة الأساسية.

٣- مقياس دافعية التعلُم:

تم إعداد المقياس بعد الاطلاع على بعض الدراسات السابقة مثل دراسة كلٍ من: البدران (٢٠٢٠)، والكركي (٢٠٢١)، وجديد (٢٠١٨)، وأبو عرة (٢٠١٧)، ويتكون المقياس من (٢١) عبارة، ولكل عبارة خمسة مستويات للإجابة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي كالتالي: موافق بشدة (٥ درجات)، موافق (٤ درجات)، محايد (٣ درجات)، غير موافق (درجتان)، غير موافق بشدة (درجة واحدة).

الكفاءة السيكومترية للمقاييس: تم حساب الكفاءة السيكومترية للمقياس على النحو التالي:

أولاً: صدق المقياس: تم التحقق من صدق مقياس دافعية التعلُم باستخدام كلٍ من:

أ- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):** تم عرض مقياس دافعية التعلُم على مجموعة من السادة المحكمين للتأكد من درجة مناسبة العبارات ووضوحها

وسلامة صياغتها اللغوية، وتم الاتفاق على أن المقياس مناسب، وتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٠) عبارة، ويعد اتفاق المحكمين بياناً لصدق محتوى المقياس.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لمقياس دافعية التعلُم عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس بعد تطبيقه على عينة استطلاعية تضمنت (٦٠) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية الأساسية غير العينة الأساسية.

وقد استخدمت الباحثات الرزمة الإحصائية SPSS لحساب معاملات الارتباط، ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس دافعية التعلُم

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠.711**	٨	٠.728**	١٥	٠.697**
٢	٠.776**	٩	٠.584**	١٦	٠.727**
٣	٠.721**	١٠	٠.639**	١٧	٠.807**
٤	0.732**	١١	٠.708**	١٨	٠.776**
٥	٠.725**	١٢	٠.795**	١٩	٠.744**
٦	٠.765**	١٣	٠.696**	٢٠	٠.650**
٧	٠.707**	١٤	٠.709**		

يتضح من الجدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠.٦٣٨- ٠.٨٠٧)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي ومن ثم صدق البناء.

ثانياً: ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات مقياس دافعية التعلُم عن طريق إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ وجتمان للمقياس من خلال الرزمة الإحصائية SPSS بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية (ن= ٦٠)، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (٧)
معاملات الثبات لمقياس دافعية التعلُم

المقياس	عدد العبارات	معامل ثبات ألفاكرونباخ	معامل ثبات جتمان
دافعية التعلُم	٢٠	٠.83	٠.84

يتضح من الجدول (٧) أن مقياس دافعية التعلُم يتسم بدرجة ثبات عالية، حيث بلغ معامل ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ (٠.٨٣)، بلغ معامل ثبات المقياس باستخدام جتمان (٠.٨٤)، ومن ثم يمكن تعميم المقياس على عينة الدراسة الأساسية.

إجراءات الدراسة: تم إجراء الدراسة الحالية وفقاً للخطوات التالية:

١. الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، وكتابة الإطار النظري والدراسات السابقة ومنهجية الدراسة.
٢. إعداد أدوات الدراسة (مقياس العدالة الأكاديمية، ومقياس الإنجاز الأكاديمي، ومقياس دافعية التعلُم).
٣. عرض المقاييس على مجموعة من السادة المحكمين وتعديلها في ضوء مقترحاتهم.
٤. اختيار عينة الدراسة من طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت وتقسيمها إلى عينة استطلاعية وعينة أساسية.
٥. تطبيق المقاييس على أفراد العينة الاستطلاعية وضبطها من خلال حساب الصدق والثبات.
٦. تطبيق المقاييس على أفراد عينة الدراسة الأساسية.
٧. معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية SPSS.
٨. استخلاص النتائج ومناقشتها وتقديم التوصيات والمقترحات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: تم إدخال البيانات بالحاسب الآلي من خلال الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وأجريت المعالجات الإحصائية التالية، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة:

- التكرارات Frequency

- النسبة المئوية Percentage
- المتوسط الحسابي Mean
- الانحراف المعياري Standard Deviation
- اختبار "ت" لعينة واحدة One-Sample t-Test
- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين Independent Sample t-Test
- تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA
- اختبار شيفيه Scheffe test.
- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد التحليل الإحصائي للبيانات، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حصر استجابات أفراد عينة الدراسة ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS)، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

الذي ينص على: "**ما مستوى العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت من وجهة نظر الطلبة؟**"

تم استخدام الإحصاء الوصفي لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مقياس العدالة الأكاديمية واختبار "ت" لعينة واحدة One-Sample t-Test، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (٨)

الإحصاء الوصفي لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مقياس العدالة الأكاديمية ونتائج اختبار "ت" لعينة واحدة One-Sample t-Test (ن= ٦٨٠)

المتغير	المتوسط الحسابي	المتوسط الافتراضي	الوسيط	التباين	الانحراف المعياري	أقل درجة	أكبر درجة	المدى	قيمة ت	مستوى الدلالة
العدالة الأكاديمية ككل	٧٩.٣٤	٦٣	٨١	٢٢٦.٤٨	١٥.٠٤	٢٨	١٠٥	٧٧	١٣٨.٠٣	**0.0001**

يلاحظ من الجدول (٨) أن مستوى العدالة الأكاديمية ككل كبير إلى حدٍ ما؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (٧٩.٣٤) والمتوسط الافتراضي هو (٦٣) والحد الأعلى للمقياس هو (١٠٥)، وقد بلغت قيمة "ت" (١٣٨.٠٣) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) ودرجات حرية (٦٧٩) لصالح متوسط العينة، مما يؤكد أن أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية لديهم قدر كبير إلى حدٍ ما من العدالة الأكاديمية، وقد يرجع ذلك إلى حرص أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية على أداء عملهم وأدوارهم ومسئولياتهم بموضوعية سواء في عمليات التدريس وتقييم مخرجاته، أو الطريقة التي يتعاملون بها مع الطلبة لمنحهم فرص متساوية للنجاح؛ حيث يحرص أعضاء هيئة التدريس على شرح المقررات الدراسية لجميع الطلبة دون تمييز، ويحرصون على معاملة جميع الطلبة بنفس الطريقة بغض النظر عن اختلاف مستوياتهم، ويتعاملون مع الطلبة بشكل إيجابي، والقرارات التي يتخذها أعضاء هيئة التدريس عن الطلبة تكون عادةً عادلة، ويحصل الطلبة على الفرص ذاتها لتحصيل معدل مرتفع، كما يتعامل أعضاء هيئة التدريس بالعدالة الكاملة في تقديم الدرجات الدراسية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي توصلت إلى أن مستوى العدالة الأكاديمية مرتفع، مثل دراسة كلٍ من: اليوسفي (٢٠٢٢)، والحميدي واليوسف (٢٠١٩)، وجاد الرب والخضر (٢٠١٦)، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي توصلت إلى أن مستوى العدالة الأكاديمية متوسط، مثل دراسة كلٍ من: واعر (٢٠١٩)، وشحاته (٢٠١٨).

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

الذي ينص على: "**ما مستوى الإنجاز الأكاديمي ودافعية التعلُم لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت من وجهة نظرهم؟**"

تم استخدام الإحصاء الوصفي لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مقياس الإنجاز الأكاديمي ودافعية التعلُم واختبار "ت" لعينة واحدة One-Sample t-Test، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (٩)

الإحصاء الوصفي لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الإنجاز الأكاديمي ودافعية التعلم ونتائج اختبار "ت" لعينة واحدة **One-Sample t-Test** (ن= ٦٨٠)

المتغير	المتوسط الحسابي	المتوسط الافتراضي	الوسيط	التباين	الانحراف المعياري	أقل درجة	أكبر درجة	المدى	قيمة ت	مستوى الدلالة
الإنجاز الأكاديمي	٨٦.٧٧	٦٣	٨٥	١٥١.٤	١٢.٣٠	٥٤	١٠٥	٥١	١٨٣.٩١	**0.0001**
دافعية التعلُم	٨٤.٩٥	٦٠	٨٤	١٤٥.٢	١٢.٠٥	٤٦	١٠٠	٥٤	١٨٣.٨١	**0.0001**

يلاحظ من الجدول (٩) أن مستوى الإنجاز الأكاديمي ككل مرتفع لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (٨٦.٧٧) والمتوسط الافتراضي (٦٣) والحد الأعلى للمقياس (١٠٥)، كما يتضح أن دافعية التعلُم ككل مرتفعة لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٨٤.٩٥)، والمتوسط الافتراضي (٦٠) والحد الأعلى (١٠٠). كما يتضح من الجدول (٧) أن قيم "ت" للإنجاز الأكاديمي ودافعية الإنجاز بلغت (١٨٣.٩١) و(١٨٣.٨١) بنفس الترتيب وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥) ودرجات حرية (٣٧٩) لصالح متوسط العينة، مما يؤكد أن أفراد عينة الدراسة لديهم قدر مرتفع من الإنجاز الأكاديمي ودافعية التعلُم، وقد يرجع ذلك إلى حرص طلبة كلية التربية الأساسية على البحث والاطلاع على المزيد من المعلومات المتاحة على منصات التعليم الإلكترونية، ومراجعة الواجبات قبل تسليمها في الوقت المحدد، وإنجاز المهام الدراسية الموكلة إليهم في المقرر الدراسي ضمن توقعات أعضاء هيئة التدريس منهم، والمشاركة في الأنشطة الطلابية والخدمة المجتمعية، والسعي دوماً للبحث عن المعرفة الجديدة، والتعاون مع زملائهم لإنجاز بعض الواجبات والمشاريع ضمن المقرر الدراسي، وقد انعكس ذلك إيجاباً على مستوى الإنجاز الأكاديمي لديهم. كما أن الطلبة يتسمون بما يلي: لديهم القدرة على الاستمرار في المذاكرة ومراجعة كل الدروس، ولديهم القدرة على استيعاب وتذكر محتوى جميع الدروس، لديهم القدرة على التعلم والتحصيل الجيد، ولديهم القدرة على النجاح في الدراسة والتفوق، ولديهم القدرة على تحسين مستواي

الدراسي وتجاوز الصعوبات الدراسية، وقد انعكس ذلك إيجاباً على دافعية التعلُم لديهم.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي توصلت إلى أن مستوى الإنجاز الأكاديمي مرتفع، مثل دراسة كلٍ من: الزدجالية وكاظم (٢٠٢٢)، والهبيدة (٢٠٢٠)، وكما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي توصلت إلى أن مستوى دافعية التعلُم مرتفع، مثل دراسة كلٍ من: النجار (٢٠٢٢)، ومحفوظ (٢٠١٩)، وأبو عرة (٢٠١٧)، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي توصلت إلى أن مستوى دافعية التعلُم متوسط، مثل دراسة كلٍ من: الكركي (٢٠٢١)، والبدران (٢٠٢٠)، كما تختلف مع دراسة جديد (٢٠١٨) التي توصلت إلى أن مستوى دافعية التعلُم منخفض.

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث:

الذي ينص على: "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول العدالة الأكاديمية والإنجاز الأكاديمي ودافعية التعلُم تعزى لمتغيرات (الجنس، العمر، التخصص)؟**"

تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين Independent Sample t-Test، وتحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)، وتوضحها الجداول التالية:

جدول (١٠)

نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين Independent Sample t-Test

لاختبار الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول العدالة الأكاديمية والإنجاز الأكاديمي ودافعية التعلُم وفقاً لمتغير النوع

المتغير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
العدالة الأكاديمية	ذكور	322	81.90	15.59	٣.٧٤٤	٦٧٨	٠.٠٠٠١
	إناث	358	77.61	14.26			
الإنجاز الأكاديمي	ذكور	322	85.98	13.33	١.٥٨٠	٦٧٨	٠.١١١
	إناث	358	87.49	11.27			
دافعية التعلُم	ذكور	322	84.42	12.74	١.٠٧٦	٦٧٨	٠.٢٧٩
	إناث	358	85.42	11.39			

يتضح من الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الإنجاز الأكاديمي ودافعية التعلُم وفقاً لمتغير النوع (ذكور– إناث)؛ حيث بلغت قيم (ت) المحسوبة (١.٥٨٠)، (١.٠٧٦) بنفس الترتيب ومستوى دلالتها أكبر من (٠.٠٥).

وقد يرجع ذلك إلى أن الطلبة مع اختلاف النوع لديهم مستوى متقارب من الإنجاز الأكاديمي ودافعية التعلُّم حيث يحرص الطلبة على السعي دوماً للبحث عن المعرفة الجديدة، ولديهم القدرة على تنفيذ ما يخططون له.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الكراكي (٢٠٢١) ودراسة أبو عرة (٢٠١٧) التي توصلت إلى عدم وجود فروق حول دافعية التعلُم تعزى لمتغير النوع.

كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول العدالة الأكاديمية وفقاً لمتغير النوع لصالح الذكور؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠.٠٩٣) ومستوى دلالتها أصغر من (٠.٠٥).

وقد يرجع ذلك إلى أن الذكور يرون العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كبيرة، وذلك بالمقارنة بالإناث نتيجة حرص أعضاء هيئة التدريس على التعامل بعدالة مع الطلبة الذكور، أو أن أعضاء هيئة التدريس في حجرات الدراسة الخاصة بالذكور يمارسون العدالة الأكاديمية بدرجة أكبر مما تمارسه عضوات هيئة التدريس في حجرات الدراسة الخاصة بالإناث.

وقد انعكس ذلك على استجابات الإناث حول مقياس العدالة الأكاديمية، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الحميدي واليوسف (٢٠١٩) التي توصلت إلى وجود فروق حول العدالة الأكاديمية تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة واعر (٢٠١٩) التي توصلت إلى عدم وجود فروق حول العدالة الأكاديمية تعزى لمتغير النوع.

جدول (١١)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول العدالة الأكاديمية والإنجاز الأكاديمي ودافعية التعلُم وفقاً لمتغير العمر

المتغير	العمر	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
العدالة الأكاديمية	١٩-٢١ سنة	274	80.24	15.29	بين المجموعات	483.273	3	161.091	٠.710	٠.546
	٢٢-٢٤ سنة	196	78.86	14.89	داخل المجموعات	153300.603	676	226.776		
	٢٥-٢٧ سنة	122	76.64	15.47	المجموع	153783.877	679			
	أكثر من ٢٧ سنة	88	79.08	13.45						
	مجموع	٦٨٠	79.64	15.05						
الإنجاز الأكاديمي	١٩-٢١ سنة	274	87.32	12.46	بين المجموعات	1443.067	3	481.022	3.209	٠.023
	٢٢-٢٤ سنة	196	84.77	12.68	داخل المجموعات	101340.057	676	149.911		
	٢٥-٢٧ سنة	122	87.18	10.13	المجموع	102783.124	679			
	أكثر من ٢٧ سنة	88	90.08	8.86						
	مجموع	٦٨٠	86.77	12.30						
دافعية التعلُم	١٩-٢١ سنة	274	85.43	12.28	بين المجموعات	1378.222	3	459.407	3.194	٠.023
	٢٢-٢٤ سنة	196	82.97	12.40	داخل المجموعات	97242.078	676	143.849		
	٢٥-٢٧ سنة	122	88.18	7.83	المجموع	98620.300	679			
	أكثر من ٢٧ سنة	88	87.38	8.78						
	مجموع	٦٨٠	84.95	12.05						

يتضح من الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول العدالة الأكاديمية وفقاً لمتغير العمر، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (٠.710)، ومستوى دلالتها أكبر من (٠.٠٥)، وقد يرجع ذلك إلى أن الطلبة مع اختلاف العمر يروا أن أعضاء هيئة التدريس يحرصون على ممارسات العدالة الأكاديمية، وقد أشارت النتائج الخاصة بالسؤال الأول إلى أنّ مستوى العدالة الأكاديمية كبير إلى حدٍ ما نتيجة حرص أعضاء هيئة

التدريس على أداء عملهم وأدوارهم ومسئولياتهم بموضوعية سواء في عمليات التدريس وتقييم مخرجاته، أو التعامل مع الطلبة، وتتفق نتائج الدراسة الحالية إلى حد كبير مع دراسة اليوسفي (٢٠٢٢) التي توصلت إلى عدم وجود فروق حول العدالة الأكاديمية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الإنجاز الأكاديمي ودافعية التعلُم وفقاً لمتغير العمر؛ حيث بلغت قيم (F) المحسوبة (3.209)، (3.194) بنفس الترتيب ومستوى دلالتها أصغر من (٠.٠٥)، وللكشف عن دلالات الفروق الإحصائية تم استخدام اختبار شيفه (Scheffe)، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (١٢)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للكشف عن الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الإنجاز الأكاديمي ودافعية التعلُم وفقاً لمتغير العمر

المقياس	العمر	١٩-٢١ سنة	٢٢-٢٤ سنة	٢٥-٢٧ سنة	أكثر من ٢٧ سنة
الإنجاز الأكاديمي	١٩-٢١ سنة		2.533*	0.137	-2.764*
	٢٢-٢٤ سنة			-2.416	-5.138*
	٢٥-٢٧ سنة				-2.901
	أكثر من ٢٧ سنة				
دافعية التعلُم	١٩-٢١ سنة		2.465*	-2.747	-1.940
	٢٢-٢٤ سنة			-5.212	-4.405*
	٢٥-٢٧ سنة				-0.806
	أكثر من ٢٧ سنة				

(*) دال عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي الفئة العمرية (١٩-٢٢ سنة) سنة و(٢٢- سنة ٢٤) حول الإنجاز الأكاديمي ودافعية التعلُم لصالح ذوي الفئة العمرية (١٩-٢٢ سنة)، ووجود فروق بين ذوي الفئة العمرية (أكثر من ٢٧ سنة) و(١٩-٢٢ سنة) حول الإنجاز الأكاديمي لصالح ذوي الفئة العمرية (أكثر من ٢٧ سنة)، ووجود فروق بين ذوي الفئة العمرية (أكثر من ٢٧ سنة) و(٢٢- سنة ٢٤) حول الإنجاز الأكاديمي ودافعية التعلُّم لصالح ذوي الفئة العمرية (أكثر من ٢٧ سنة)، وقد يرجع ذلك إلى أن ذوي الفئة العمرية الكبيرة لديهم مستوى مرتفع من الإنجاز الأكاديمي ودافعية التعلُّم بالمقارنة بذوي الفئات العمرية الأخرى نتيجة حرصهم على البحث عن المعرفة الجديدة، والاطلاع على المزيد من المعلومات المتاحة على منصات التعليم الإلكترونية، ولديهم القدرة على استيعاب وتذكر محتوى جميع الدروس، والاستمرار في المذاكرة.

جدول (١٣)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول العدالة الأكاديمية والإنجاز الأكاديمي ودافعية التعلُم وفقاً لمتغير التخصص

المتغير	التخصص	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
العدالة الأكاديمية	تربية خاصة	90	77.43	15.77	بين المجموعات	6001.156	11	545.560	2.466	٠.005
	تكنولوجيا تعليم	56	82.63	19.39	داخل المجموعات	147782.720	668	221.232		
	تربية إسلامية	80	76.90	13.44	المجموع	153783.877	679			
	لغة عربية	66	81.94	13.74						
	علوم	52	79.27	17.03						
	تصميم داخلي	46	77.54	15.84						
	تربية بدنية	110	81.39	13.18						
	تربية فنية	52	84.33	18.02						
	تربية موسيقى	52	79.29	15.47						
	كهرباء	38	82.21	14.29						
	اقتصاد منزلي	38	79.78	17.00						
	مجموع	٦٨٠	79.64	15.05						
الإنجاز الأكاديمي	تربية خاصة	90	87.40	12.48	بين المجموعات	3686.191	11	335.108	2.259	٠.011
	تكنولوجيا تعليم	56	89.38	16.14	داخل المجموعات	99096.933	668	148.349		
	تربية إسلامية	80	86.10	11.28	المجموع	102783.124	679			
	لغة عربية	66	93.22	8.26						
	علوم	52	88.88	10.84						
	تصميم داخلي	46	84.46	13.20						
	تربية بدنية	110	85.23	12.30						
	تربية فنية	52	84.33	16.70						
	تربية موسيقى	52	84.67	11.58						

المتغير	التخصص	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
	كهرباء	38	87.11	11.35						
	اقتصاد منزلي	38	92.44	9.94						
	مجموع	٦٨٠	86.77	12.30						
دافعية التعلُم	تربية خاصة	90	84.71	12.34	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	2830.880 95789.420 98620.300	11 668 679	257.353 143.397	1.795	٠.059
	تكنولوجيا تعليم	56	87.25	13.67						
	تربية إسلامية	80	84.58	11.43						
	لغة عربية	66	88.56	8.09						
	علوم	52	88.42	11.90						
	تصميم داخلي	46	84.62	14.01						
	تربية بدنية	110	83.96	12.15						
	تربية فنية	52	80.38	15.28						
	تربية موسيقى	52	85.67	10.02						
	كهرباء	38	84.79	12.11						
	اقتصاد منزلي	38	88.44	8.05						
	مجموع	٦٨٠	84.95	12.05						

يتضح من الجدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول دافعية التعلُم وفقاً لمتغير التخصص، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (1.795) ومستوى دلالتها أكبر من (٠.٠٥)، وقد يرجع ذلك إلى أن الطلبة مع اختلاف التخصص لديهم مستوى متقارب من دافعية التعلُم مثل القدرة على مراجعة كل الدروس، القدرة على استيعاب وتذكر محتوى جميع الدروس، والقدرة على التعلم والتحصيل الجيد والنجاح في الدراسة. كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول العدالة الأكاديمية والإنجاز الأكاديمي وفقاً لمتغير العمر؛ حيث بلغت قيم (F) المحسوبة (2.466)، (2.259) بنفس الترتيب ومستوى دلالتها أصغر من (٠.٠٥)، وللكشف عن دلالات الفروق الإحصائية تم استخدام اختبار شيفه (Scheffe)، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (١٤)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للكشف عن الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول العدالة الأكاديمية والإنجاز الأكاديمي لمتغير العمر

المقياس	العمر	تربية خاصة	تكنولوجيا تعليم	تربية إسلامية	لغة عربية	علوم	تصميم داخلي	تربية بدنية	تربية فنية	تربية موسيقى	كهرباء	اقتصاد منزلي
العدالة الأكاديمي	تربية خاصة		-5.19	0.53	-4.51	-1.84	-0.11	-3.96*	-6.9*	-1.85	-4.78	-2.35
	تكنولوجيا تعليم			5.72	0.68	3.36	5.09	1.24	-1.71	3.34	0.41	2.85
	تربية إسلامية				-5.04	-2.37	-0.64	-4.49*	-7.4*	-2.39	-5.31	-2.88
	لغة عربية					2.68	4.41	0.56	-2.39	2.66	-0.27	2.17
	علوم						1.73	-2.12	-5.06	-0.02	-2.94	-0.51
	تصميم داخلي							-3.85	-6.79	-1.75	-4.67	-2.24
	تربية بدنية								-2.95	2.10	-0.82	1.61
	تربية فنية									5.05	2.12	4.56*
	تربية موسيقى										-2.92	-0.49
	كهرباء											2.43
	اقتصاد منزلي											
الإنجاز الأكاديمي	تربية خاصة		-1.97	1.30	-5.82	-1.48	2.94	2.18	3.07	2.73	0.29	-5.04
	تكنولوجيا تعليم			3.28	-3.85	0.49	4.91	4.15	5.04	4.71	2.27	-3.07
	تربية إسلامية				7.12*	-2.78	1.63	0.87	1.76	1.43	1.005	-* 6.34
	لغة عربية					4.34	8.76*	7.99*	8.88*	8.55*	6.11*	0.78
	علوم						4.42	3.66	4.55	4.22	1.78	-3.56
	تصميم داخلي							-0.76	0.13	-0.21	-2.64	-* 7.98
	تربية بدنية								-0.89	0.56	-1.88	-* 7.22
	تربية فنية									-0.33	-2.77	-8.11
	تربية موسيقى										-2.44	-* 7.78
	كهرباء											-5.33
	اقتصاد منزلي											

(**) دال عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من الجدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي التخصص تربية بدنية وكلٍ من: تربية خاصة، وتربية إسلامية حول العدالة الأكاديمية لصالح تربية بدنية، ووجود فروق بين ذوي التخصص تربية فنية وكلٍ من: تربية خاصة، وتربية إسلامية، واقتصاد منزلي حول العدالة الأكاديمية لصالح تربية فنية، ووجود فروق بين ذوي التخصص لغة عربية وكلٍ من: تربية إسلامية، تصميم داخلي، تربية بدنية، تربية فنية، تربية موسيقية، وكهرباء حول الإنجاز الأكاديمي لصالح لغة عربية، ووجود فروق بين ذوي التخصص اقتصاد منزلي وكلٍ من: تربية إسلامية، تصميم داخلي، تربية بدنية، وتربية موسيقية حول الإنجاز الأكاديمي لصالح اقتصاد منزلي.

وقد يرجع ذلك إلى أن ذوي التخصص تربية بدنية، وتربية فنية يروا أن أعضاء هيئة التدريس يحرصون على ممارسات العدالة الأكاديمية بالمقارنة بذوي التخصصات الأخرى، وأن ذوي التخصص لغة عربية، واقتصاد منزلي لديهم مستوى مرتفع من الإنجاز الأكاديمي بالمقارنة بالتخصصات الأخرى، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الحميدي واليوسف (٢٠١٩) ودراسة واعر (٢٠١٩) التي توصلت إلى وجود فروق حول العدالة الأكاديمية تعزى لمتغير التخصص.

النتائج الخاصة بالسؤال الرابع:

الذي ينص على: "**هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس وكل من الإنجاز الأكاديمي ودافعية التعلُم؟**"

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation coefficient، ويوضح ذلك الجدول (١٨)، وتم الحكم على قوة الارتباط بالاستعانة بالقاعدة التالية:

- يعد الارتباط ضعيفاً إذا تراوحت قيمة الارتباط ما بين (٠.١٠- ٠.٢٩).
- يعد الارتباط متوسطاً إذا تراوحت قيمة الارتباط ما بين (٠.٣٠- ٠.٤٩).
- يعد الارتباط قوياً إذا تراوحت قيمة الارتباط ما بين (٠.٥٠- ١.٠٠).

جدول (١٥)

معاملات الارتباط بين العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس والإنجاز الأكاديمي ودافعية التعلُم لدى الطلبة

المتغير	الإنجاز الأكاديمي	دافعية التعلُم
العدالة الأكاديمية	٠.٤٧٢**	٠.٥٨٩**

(**) دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول (١٥) وجود علاقة ارتباطية متوسطة دالة إحصائياً بين العدالة الأكاديمية والإنجاز الأكاديمي (ر= 0.472)، وتوجد علاقة ارتباطية قوية بين العدالة الأكاديمية ودافعية التعلُّم (ر= 0.589). وقد يرجع ذلك إلى أن شعور الطلبة أنهم يحصلون على الفرص ذاتها لتحصيل معدل مرتفع، وأن أعضاء هيئة التدريس يعاملونهم بعدالة، ويهتمون بتعلمهم اهتماما صادقا، ويعطون الفرص نفسها لكل طالب في قاعة الدراسة، واهتمام عضو هيئة التدريس بما يتعلمه الطلبة في قاعة الدراسة ينعكس إيجاباً على الإنجاز الأكاديمي ودافعية التعلُم لدى الطلبة، وقد توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين العدالة الأكاديمية وبعض المتغيرات، ومنها: التوافق في الحياة الجامعية (الحميدي واليوسف، ٢٠١٩)، الاندماج الجامعي لدى الطلبة (شحاتة، ٢٠١٨)، وتوصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين دافعية التعلم وبعض المتغيرات، ومنها: الكفاءة الذاتية المدركة (الكركي، ٢٠٢١)، والتّفكير الايجابي (محفوظ، ٢٠١٩)، والصلابة النفسية (جديد، ٢٠١٨)، والشعور بالأمن النفسي (أبوعرة، ٢٠١٧).

كما استخدمت الباحثات أيضاً تحليل الانحدار للتعرف على العدالة الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس والإنجاز الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى الطلبة، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (١٦)

نتائج تحليل الانحدار بين العدالة الأكاديمية كمتغير مستقل والإنجاز الأكاديمي ودافعية الإنجاز كمتغيرات تابعة

المتغير المستقل	المتغيرات التابعة	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط المعدل	الخطأ المعياري
العدالة الأكاديمية	الإنجاز الأكاديمي	0.589a	0.347	0.346	١٢.166
	دافعية الإنجاز	0.472a	0.223	0.222	١٣.278

يتضح من الجدول (١٦) أن العدالة الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس تؤثر على الإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة؛ حيث بلغ مربع معامل الارتباط (٠.٣٤٧). كما أن العدالة الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس تؤثر على دافعية التعلُم لدى الطلبة؛ حيث بلغ مربع معامل الارتباط (٠.٢٢٣)، أي أن العدالة الاكاديمية لأعضاء هيئة التدريس تفسر (٣٤.٧%) من التباين في الإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة، وتفسر (٢٢.٣%) من التباين في دافعية التعلُم لدى الطلبة، مما يؤكد على أهمية العدالة الاكاديمية لأعضاء هيئة التدريس.

التوصيات:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية توصي الباحثات بما يلي:

- الاهتمام بمعرفة مشكلات الطلبة والصعوبات الأكاديمية التي تؤثر على دافعية التعلُم لدى طلبة الجامعة.
- أن تراعي الجامعة جميع الطلبة دون استثناء.
- لابد أن يتمتع أعضاء هيئة التدريس بعلاقة حسنة من جميع طلابهم دون تمييز.
- أن يراعي أعضاء هيئة التدريس ميول طلابهم واتجاهاتهم ويحترمون شخصياتهم.
- أن يحرص أعضاء هيئة التدريس على رفع المستوى العلمي لطلابهم دون تمييز.
- أن يتمتع أعضاء هيئة التدريس بعلاقة أبوية وأخوية مع طلابهم دون تفرقة في التعامل.
- إجراء دراسات وبحوث حول العدالة الأكاديمية وعلاقته بالإنجاز الأكاديمي لدى عينات تختلف عن عينة الدراسة الحالية.
- إجراء دراسات وبحوث حول أثر العدالة الأكاديمية على فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.

البحوث المقترحة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يمكن تقديم مجموعة من البحوث والدراسات المقترحة كما يلي:

- العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة وعلاقتها بمستوى الأمن والاستقرار النفسي والاجتماعي لدى طلبة التعليم الجامعي.
- علاقة الدافعية للتعلم بالإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الجامعي.
- مدى فاعلية برنامج إرشادي قائم على دافعية الإنجاز في حفز الطلبة الجامعيين على التحصيل العلمي.
- مدى فاعلية التعلم الإلكتروني والتعلم عن بُعد في تحفيز دافعية الطلبة الجامعيين على التعلم المستمر.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبو دلاخ، نائلة سليمان عوض (٢٠٢٢)، "أثر استخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية الدائرية المفاهيمية على التحصيل العلمي ودافعية الإنجاز وقلق الاختبار الآني والمؤجل لطلبة الصف التاسع في الكيمياء وعلوم الأرض في المدارس الحكومية في قباطية"، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- أبو عرة، أحمد عاطف محمد (٢٠١٧). الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
- أبوهدروس، ياسرة والفرا، معمر (٢٠١١). استقصاء أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئين التعلم. مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد (١٣)، العدد (A)، (ص ٨٩ – ١٣٠).
- أحمد، نجاح أحمد (٢٠٠٠). العوامل المؤثرة على تنمية دافعية لدى الطلبة في المدارس الأساسية في منطقة عُمان الكبرى. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عُمان.
- آل زاهر، عبدالله أحمد محمد (٢٠١٨)، "دافعية الإنجاز وعلاقته بالذكاء الروحي لدى طلاب كلية التربية في جامعة الملك خالد"، المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، ع١٢، ٢١٧.
- البدران، عبد الزهرة لفته (٢٠٢٠). ما وراء الذاكرة وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة، مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، العراق، ٤٥(٤)، ٥٣٠-٥٥٤.
- بني حمد، علي (٢٠١١). أثر أسلوب التعلم المتمازج في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في اللغة العربية ودافعيتهم لتعلم اللغة العربية. مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد (٣٨)، العدد (١)، ٢٢١.
- بوحمامة، جيلالي محمد، (٢٠١٢)، "الدافعية والتعلم"، مجلة التربية، (٣٨)، (١٧٠)، ١٧٨.
- التميمي، حيدر شمسي حسن (٢٠١٠). المعتقدات الذاتية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.
- التميمي، سوزان (٢٠١٢). جودة أداء المعلمة وعلاقتها بالدافعية للتعلم من وجهة نظر الطالبات لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة: السعودية.
- التيهي، تسنيم سهيل والربيع، فيصل خليل (٢٠١٨). تصورات الطلبة لعدالة المعلمين وعلاقتها بدافعية التعلم والتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير،كلية التربية،جامعة اليرموك،ص ص١- ٢٠.

- جاد الرب، هشام فتحي والخضر، عثمان حمود (٢٠١٦). إدراك العدالة الأكاديمية لدى طلبة علم النفس قبل وبعد معرفة نتائج تقييم المقرر، المجلة التربوية، جامعة الكويت – مجلس النشر العلمي، ٣٠(١٢٠)، ١-٤٠.
- جديد، أحلام والشايب، محمد الساسي (٢٠١٨). علاقة الصلابة النفسية بالدافعية للتعلم: دراسة على عينة من طلبة السنة الأولى بجامعة غرداية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، (٣٣)، ٧٨٥-٧٩٨.
- جديد، لبنى (٢٠١٥)، "فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها بدافع الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة التعليم المفتوح: دراسة ميدانية على عينة من طلبة رياض الأطفال"، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم، مج٣٧، ع٢، ٧١-٩١.
- الحميدي، حسن عبد الله واليوسف، هيفاء علي (٢٠١٩). مستوى إدراك العدالة الأكاديمية وعلاقته بالتوافق في الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية الأساسية، المجلة التربوية، الكويت، ٣٣(١٣٣)، ٥٩-١٠٧.
- خليفة، عبد اللطيف محمد (٢٠١٢)، "الدافعية للإنجاز"، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر، ١٦.
- الزدجالية، ميمونة بنت درويش وكاظم، علي مهدي (٢٠٢٢). مستوى توجهات أهداف الإنجاز واستراتيجيات التعلم وعلاقتها بالأداء الأكاديمي لدى طلبة برامج إعداد المعلم بسلطنة عمان، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، الإمارات العربية المتحدة، ١٩(٤)، ٢٣٤-٢٦٢.
- الزعبي، علي زيد (٢٠١١)، "المشاركة والاندماج الاجتماعي: الأسس النظرية والإجراءات التطبيقية"، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، الرسالة (٣٤٦)، الحولية (٣٢)، ص:٨.
- شحاتة، غادة محمد أحمد (٢٠١٨). العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب وعلاقتها بالاندماج الجامعي لديهم، مجلة كلية التربية– جامعة الزقازيق، ٢٩(١١٥)، ١-١٠٥.
- صبر، أفراح صالح (٢٠١١)، "سمات الشخصية والدافعية والمناخ الأسري لدى طلاب المدارس الثانوية فائقي الإنجاز"، رسالة دكتوراه، المعهد التربوي، جامعة القاهرة، ص:٣٧.
- الضبع، فتحي عبد الرحمن وعبادي، عادل السيد (٢٠١٧). النموذج البنائي للعلاقات بين الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية والشعور بالتماسك في المدرسة والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية – جامعة أسوان، (٣٢)، ٣٠٩-٣٧٩.
- عطية، إحسان شكري (٢٠٢٠)، "العدالة المدرسية والدعم الانفعالي المدرك من المعلم وعلاقتهما بالانتماء المدرسي لطلاب المرحلة الثانوية العامة". رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ص:٢.

- عليوة، هناء رفعت عبد اللطيف (٢٠٢١). العدالة الأكاديمية كما يدركها الطلاب المعلمون وعلاقتها بكل من دافعية الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية لديهم، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، مج (١٥)، ع (٣)، ٣٤٢- ٣٩٨.
- غنيم، محمد عبد السلام سالم (٢٠١٧)، "طبيعة فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة"، المؤتمر العلمي السنوي العاشر، التربية وقضايا التحديث والتنمية في الوطن العربي، ج٢، جامعة حلوان، كلية التربية، ص: ٤٢١.
- الكركي، وجدان خليل (٢٠٢١). الإسهام النسبي لمكونات الكفاءة الذاتية المدركة في دافعية التعلم عن بعد لدى طلبة جامعة مؤتة، مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر، مصر، ٤٠(١٩٠)، ١٢٠-١٥١.
- عبد الحميد، ماهر عادل عبد العزيز (٢٠٠٨). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالدافع للإنجاز- الاستقلال الاعتماد علي المجال الإدراكي والفعالية الذاتية لدي عينة من طلاب الجامعة، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة المنصورة، ص ١-٢٩٦.
- محفوظ، معمري (٢٠١٩). التفكير الإيجابي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلبة السنة الثالثة من التعليم الثانوي بولاية المسيلة: دراسة ميدانية بثانويات عين الحجل، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، الجزائر، ٩(٢)، ٢٩٣-٣١٤.
- معيقل، نجوى أحمد علي (٢٠١٧)، "الدافع للإنجاز لدى الأبناء"، المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، جامعة المنصورة، م٤، ع١، يوليو، ص:٤٥٥-٤٥٦.
- محمد، رجب علي شعبان (٢٠٢٠)، "الإنجاز الأكاديمي وعلاقته بالتفاؤل والتشاؤم والدافعية، وأساليب مواجهة المشكلات لدى طالبات الجامعة: دراسة تنبوئية"، كلية التربية، جامعة الفيوم، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ع٣٢، م١٤، أكتوبر، ص: ١٧٧.
- الميالي، فاضل (٢٠١٧). التنبؤ بمستوى الإنجاز الاكاديمي بدلالة انتظام الذات لدى طلبة كلية التربية، مجلة آداب الكوفة، كلية الآداب، جامعة الكوفة، العراق، (٣٣)، ١٤١-١٦٢.
- النجار، مرفت عاطف (٢٠٢٢). مهارات التنظيم الذاتي والاندماج الأكاديمي وعلاقتهما بالدافعية للتعلم لدى طلبة كلية العلوم في الجامعات الفلسطينية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المملكة العربية السعودية، ١٤(٤)، ١٠٤-١٢٦.
- الهبيده، جابر مبارك (٢٠٢٠). العلاقة بين الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، مجلة كلية التربية، جامعة المنيا، ٣٦(٤)، ٢١٤-٢٤٩.
- واعر، نجوى أحمد عبدالله (٢٠١٩). العدالة الأكاديمية المدركة لدي طلاب كلية التربية بالوادي الجديد في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (٥٧)، ٣١٧-٣٤٤.

- اليوسفي، علي عباس علي (٢٠٢٢). العدالة الأكاديمية لدى الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طالباته، مجلة آداب الكوفة، كلية الآداب، جامعة الكوفة، العراق، (٥٣)، ٤٥٤-٥٧٢.
- موقع كلية التربية الأساسية (٢٠٢٤م). https://e.paaet.edu.kw.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- **Allison, Allison, Tracy (2012). The Impact of Classroom Performance System-Based Instruction upon Student Achievement and Motivation in Eighth Grade Math Students. Unpublished Doctoral Dissertation Liberty University. USA.**
- **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, Vol. 17, Pp. 471–490.**
- **Bear, G.; Gaskins, J. & Chen, F. (2011). Delaware school climate survey student: its factor structure can current validity and reliability .Journal of School Psychology, Vol. 49, Pp. 157-174.**
- **Berti, C.; Molinari, L. & Speltini, G. (2010). Classroom justice and psychological engagement: students' and teachers' representations .Social Psychology of Education, Vol. 13, Pp. 541–556.**
- **Dörnyei, Z. (2001). Teaching and Researching Motivation. Harlow: Pearson Education.**
- **Fetsco, T. & McClure, J. (2005). Educational Psychology. USA: Allyn and Bacon.**
- **Goleman, D. (٢٠١٢). Working With Emotional Intelligence. Bantam.**
- **Lepper, M. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations between self– rated motivation and memory performance. Scandinavian. Journal of psychology, 46, 4: 323.**
- **Matteson, S.; Taylor, C.; Valle, F.; Fehr, M.; Jacob, S. & Jones, S. (2011). Re-Examining Academic Expectations: Using Self-Study to**

Promote Academic Justice and Student Retention. Journal of Thought, Vol. 46, No. 1-2, Pp. 65-83.

- **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.**
- **Mulder, P. (2018). Adams Equity Theory. Retrieved from: ToolsHero: https://www.toolshero.com/psychology/adams-equity-theory.**
- **Robbins, S & Judge, T. (2007). Organizational behavior . New York NY MC Graw: Hill.**
- **Peter, F.; Dalbert, C.; Kloeckner, N. & Radant, M. (2013). Personal belief in a just world, experience of teacher justice, and school distress in different class Contexts. European Journal of Psychology of Education, Vol. 28, Pp. 1221-1235.**
- **Ryan, R., and Deci, E. (2006). Intrinsic and Extrinsic Motivations Classic Definitions and New Direction. Contemporary Educational psychology, 31, 1, 54 – 57.**
- **Santrock, J., (2008). Educational Psychology. (4th ed), Mc Graw-Hill of the School Learning. Review of Educational Research, 63(3), 249-294.**
- **Sternberg, R. & Williams, W. (2004). Educational Psychology. Allyn & Bacon.**
- **Sternberg, R., (2002). Cognitive Psychology. Allyn & Bacon.**
- **Williams, J. (2016). From Academic Freedom to Academic Justice. In: Academic Freedom in an Age of Conformity. Palgrave Critical University Studies. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/978 1137514790_8.**

- **Woolfolk, A. (2002). Educational Psychology. (8th. Ed.), USA: Allyn & Bacon.**
- **Woolfolk, A. (2002). Educational Psychology. (8th. Ed.), USA: Allyn & Bacon.**
- **Zhao, L. (2012). Investigation into Motivation Types and Influences on Motivation: The Case of Chinese Non – English Majors. Canadian Center of Science Evaluation. Vol.5, No.3.**